WIADOMOŚCI
HISTORYCZNO-DYDAKTYCZNE

ORGAN POLSKIEGO TOWARZYSTWA HISTORYCZNEGO
DLA SPRAW NAUCZANIA HISTORJI

REDAKTOR KAZIMIERZ TYSZKOWSKI

ROCZNIK IV 1936 r. ZESZYT 3-4

ALFONS MICHAŁ WODZIŃSKI (Łódź)

Nauczanie historji w III Rzeszy.

Rewolucja 30 stycznia 1933 roku była dla Niemiec nie tylko aktem politycznym, ale wydarzeniem, które wywołało głębokie przeobrażenie we wszystkich dziedzinach życia. Jasne jest, że nowe idee przeniknęły wkrótce również i do nauki i do szkoły niemieckiej, powodując i tutaj wielkie zmiany. Program narodowych socjalistów opiera się przedewszystkiem na wartości rasy. Koryfeusze dawnej historjografji niemieckiej — Ranke, Lamprecht — bledną dziś, usunięci w cień przez nowe koncepcje, związane ściśle z rasizmem. Od nauki, a zwłaszcza od historji, żąda się, by wyniki swe stosowała do politycznych potrzeb narodowych, jak również do programu i tendencyj narodowego socjalizmu.

Podnoszą się tedy zewsząd w Niemczech wołania, „o odnowienie nauki", „żądania nowej historjografji", gdyż 1) nauka historji pozostawała w tyle poza wymaganiami codziennego życia, 2) brak było dotąd historykom politycznej namiętności i wojowniczości"[1]). Nie kto inny, jak sam Alfred Rosenberg wypowiedział w roku 1934 z okazji zjazdu niemieckich historyków zdanie „historja powszechna musi być na nowo pisana, gdyż z chwilą odrodzenia narodu niemieckiego wybiła też godzina i dla nowej historjografji niemieckiej, która musi być ściśle narodowa, nawskróś niemiecka".

Skończyła się historjografja opierająca się na czysto psychologicznych przesłankach lub dyskusyjnych podstawach, „straciły dla nas wszelką rację bytu ściśle specjalizowane prace historyczne"[2]). Zadaniem historjografji niemieckiej jest: coraz jaśniej, coraz umiejętniej wykazywać wielkie związki histo-

[1]) Dr. Stapel, Streit um die Geschichte.
[2]) Dr. W. Behme, Karl und Widukind.

ryczne, a podkreślać je tak, by się stały szkołą polityczną dla narodu, by naród znów nabrał wiary w lepszą przyszłość i poskramiał w sobie wszelki fatalizm. Innemi słowy: historja musi być pisana w duchu narodowo-socjalistycznym. Na każdym kroku zwalcza się teraz „objektywne stanowisko historji epoki wejmarowskiej“. „Bez gorącego serca nie można zostać historykiem, trzeba w sprawę głęboko wierzyć i dla niej walczyć, gdyż inaczej stoi się obojętnie na uboczu. Każda prawda i wszelka sprawiedliwość jest prawdziwa i sprawiedliwa tylko zawsze z jednego punktu widzenia. „Neutralność“ to historyczna trucizna. Wszelka neutralność jest niebezpieczna. Absolutną sprawiedliwość znaleźć można tylko u Boga. Niemiecki historyk może pisać historję albo broniąc praw niemieckiego etosu albo występując przeciw niemu. Tutaj sprawdza się powiedzenie: „Kto nie ze mną — ten przeciw mnie“.

Te nowe zapatrywania na historjografję niemiecką znalazły również swój oddźwięk w nauczaniu historji w szkole, zarówno powszechnej jak i typu wyższego. Ale okres czasu, jaki upłynął od wybuchu rewolucji jest zbyt krótki, by można w nim rozważyć wszystkie zadania i zastanowić się nad wszystkiemi projektami. To też nie wszystko się jeszcze skrystalizowało i dlatego daremnie szukamy pełnego programu.

Wytyczną wszystkich poczynań w kierunku reform jest i tutaj zdanie Hitlera o historji i jej nauczaniu w szkole. Kto zatem wniknąć chce w dzisiejszy warsztat pracy niemieckich pedagogów-historyków, poznać winien stanowisko kanclerza Rzeszy w tej sprawie.

Co mówi Hitler o nauczaniu historji? Alfą i omegą dla wszystkich są tu jego słowa wypowiedziane w książce „*Mein Kampf*“. Kanclerz ostro w niej krytykuje dotychczasowy system nauczania. „Wynik naszego dzisiejszego nauczania historji jest w 99 wypadkach na 100 bardzo opłakany. Zapamiętaliśmy najwyżej parę dat i nazwisk z całej nauki szkolnej. Szkoła musi więc skrócić program. Uczymy się historji nie po to, by wiedzieć co było, lecz po to, by w niej znaleźć mistrzynię przyszłości i ostoję swej narodowości. Człowiek przeciętny, to nie profesor historji. Dla niego istnieje historja przedewszystkiem dlatego, by przy jej pomocy mógł zająć pewne polityczne stanowisko w sprawach swego narodu (str. 467). „Nie chodzi o to, by wiedział, kiedy była ta lub owa bitwa, kiedy się urodził wielki wódz, lub kiedy się ukoronował jakiś często bardzo przeciętnych zdolności monarcha. Uczyć się historji to znaczy szukać i znajdować przyczyny zjawisk, które przesuwają się przed naszemi oczyma. Sztuka nauczania polega i tutaj na zapamiętaniu, co ważne, a zapomnieniu spraw drugorzędnych“ (str. 12). „Historja winna zjednoczyć cały naród niemiecki w wspólnym entuzjaźmie dla heroicznej przeszłości, dla czynów wielkich Niemców. Głównem zadaniem socjalistycznych Niemiec na niwie hi-

storycznej to napisanie dzieła historycznego, w którem sprawa rasowa zajmie dominujące stanowisko“ (str. 468). „Nie wolno bowiem z powodu różnic narodowych zerwać wspólnoty rasowej między narodami“.

Zadaniem historji jest też budzić w sercach uczniów dumę narodową. „Nasze dotychczasowe wychowanie nie umiało uczynić z naszych wielkich mężów bohaterów nie mających sobie równych, a którzy skoncentrowaliby na sobie całą naszą uwagę i obudziliby w nas wielką dumę z przynależności do swego narodu. Wynalazca Niemiec bowiem winien być wielkim nie tylko z powodu zasług w swej dziedzinie, lecz przedewszystkiem wielkim jako nasz rodak. Dumni winniśmy być z każdego czynu, który spełnił członek naszego narodu“.

Jakie wnioski wyciągają z powyższych słów kanclerza pedagodzy-historycy? Zadaniem historji jest wychować przyszłego obywatela tak, żeby: 1) był czynnym i pożytecznym członkiem partji narodowych socjalistów, czyli państwa, 2) był rasowo uświadomiony, 3) był dumny z przynależności do narodu niemieckiego.

Dla osiągnięcia tych celów należy zreformować całkowicie program nauczania, wykreślić wszystko to, co sprzeczne jest z zasadniczemi ideami narodowo socjalistycznemi lub też nie sprzyja ich rozwojowi. Dla zrealizowania pierwszego punktu należy silnie podkreślić zaniedbane dotychczas polityczne wychowanie przyszłego obywatela. Tutaj dał minister spraw wewnętrznych, dr. Frick, szkole następujące wytyczne: „Zadaniem szkoły niemieckiej jest tak politycznie wykształcić przyszłego obywatela, by służył swemu narodowi, ponosił dla niego ofiary i wierzył bez zastrzeżeń w misję, przeznaczenie swego państwa“. Dobitniej określa to dr. Beck, komisarz przy pruskim ministerstwie nauki, sztuki i wychowania: „Polityka i pedagogika nie są sprzeczne, lecz są jednem i tem samem wydarzeniem życiowem. Polityka zwraca uwagę na sprawy państwowe, wychowanie — na wewnętrzne porządki narodu. Bez polityki, która utwierdza gospodarczy byt i kulturalne życie społeczeństwa, nie ma pedagogiki. Sens wychowania leży w polityce, a rękojmią polityki jest wychowanie“ [1]).

Jaki cel przyświeca pedagogom III Rzeszy, gdy mowa o politycznym wychowaniu? „Jeden — powiada Voigtländer — a mianowicie zwracać uwagę narodu niemieckiego na otaczające go niebezpieczeństwa, objaśnić mu jego niebezpieczne położenie w przeszłości, wzmocnić w nim instynkt samozachowawczy, by w każdej chwili poznać mógł w polityce wewnętrznej i zewnętrznej swego przyjaciela i wroga“ [2]). Narodowi socjaliści robią dziś „weimarskim Niemcom“ zarzut, że przy nauczaniu historji

---

[1]) Völkischer Beobachter, 12. V. 1933.

[2]) Voigtländer, Geschichte und Erziehung.

trzymali się tylko teraźniejszości, nie zwracając uwagi na to, czem Niemcy niegdyś były, a czem być mają w przyszłości, zarzucają dawnemu rządowi, że poświęcał w nauczaniu uwagę prawu międzynarodowemu, Lidze Narodów, problemowi pacyfizmu, że postawił za cel nauki „zrozumienie poglądów na świat“, wychowanie w tolerancji, pomijając w swym programie wychowanie narodowe . Nie dziw, że Niemcy stały się „objektem obcej polityki“ (Spengler). Dziś skreślić więc trzeba z programu utopijne marzenia o braterstwie narodów i o obcym internacjonaliźmie, a natomiast wysunąć jako cel — polityczne wychowanie przyszłego obywatela. Na każdej lekcji historji należy wypadki historyczne z przeszłości porównać z położeniem dzisiejszem, na każdej lekcji winna się stać historja polityką.

Teraźniejszość jest wobec tego punktem wyjścia do każdego zagadnienia historycznego, jak również każdej jednostki lekcyjnej. Jądrem wszystkich zagadnień aktualnych jest traktat wersalski, jako „źródło wszystkich spraw politycznych po roku 1919“ jak i wszystkich przyszłych koncepcyj politycznych. „Wersal to główny nasz temat historyczny, gdyż razem z tą nazwą staje przed naszemi oczyma przeszłość i przyszłość Europy, sprawy wewnętrzne Niemiec i całej historji europejskiej“. Dlatego też są dziś w szkołach niemieckich silnie propagowane tematy stojące w związku z tem zagadnieniem, jak: „krwawiące granice naszego państwa“, „austrjackie braterskie plemię nie może wrócić do macierzy“, „miljonom Niemców grozi zagłada poza granicami Rzeszy“, „walka o równouprawnienie Niemiec“.

W ten sposób wstępuje historja w służbę polityki, stoi na usługach racji stanu III Rzeszy. A od nauczyciela żąda się, by zawsze i wszędzie miał ten cel na oku, zawsze opowiadał historję w tym duchu, ciągle krystalizował te same idee, by opowiadając o przeszłości, wziął pod rozwagę dzisiejsze położenie Niemiec i dzisiejsze żądania Rzeszy. Jak wielką wagę przywiązuje się do tych zagadnień, wskazują rozporządzenia rządu, który domaga się, by niezależnie od przepisanego programu poświęcono w każdej klasie pierwsze sześć tygodni roku szkolnego na przerobienie okresu 1918—1933, a gdyby się okazało, że ten czas jest za szczupły, to można okres sześciotygodniowy przedłużyć, należy wtedy odpowiednio skrócić inny materjał historyczny. „*Richtlinien*“ wyrażają przytem nadzieję, że „każdy nauczyciel wywoła wśród uczniów entuzjazm i odpowiednie uczucia“ [1]). „Jak nauczanie historji przed wojną było bezkrwiste, tak samo dziś bezcelowe byłoby nauczanie dążące do „objektywnego“ zaznajomienia ucznia z materjałem na podstawie „neutralnych źródeł“. Objektywizm jest czapką niewidką (*Tarnkappe*) dla niezdecydowanych, ukrywa się pod nią niezdolność

---

[1]) Bayrisches Staatsministerium für Kultur.

do otwartego działania i stanowczości. żądamy od nauczyciela namiętnej stanowczości"[1]).

Temat „Wersal" łączy się z drugiem zagadnieniem — wpływ wewnętrznych stosunków na przebieg historji niemieckiej. Również i tutaj winien nauczyciel-historyk bezustannie i niestrudzenie podkreślać przyczyny ciągłego załamywania się polityki niemieckiej. Jądrem tego zagadnienia mają być pytania: co się złożyło na to, że Niemcy były w średniowieczu państwem wielkiem i silnem, że posiadały wtedy hegemonję w Europie? Co spowodowało upadek tej potęgi? Gdzie leżą czynniki drugiego ich rozkwitu lub ponownego upadku? Innemi słowy chodzi tutaj o zasadnicze cechy charakteru narodu niemieckiego: niezgoda, brak zaufania we własne siły. Stąd hasło: „Pewność siebie, zaufanie do własnych sił, dążenie do potęgi (*Machtstreben*) są czynnikami, które są nam potrzebne. Przy badaniu naszych stosunków do innych narodów powinna i nas obowiązywać zasada „*right or wrong my country*", a w stosunkach wewnętrznych hasłem winno być dobro publiczne ponad wszystko[2]).

Każdy polityczny wychowawca (a jest nim przedewszystkiem każdy nauczyciel historyk) powinien kierować się tylko narodowymi względami, winien zwalczać zarówno materjalizm historyczny jak i wszelkie przeciwieństwa klasowe, a podkreślać jedność narodową. Przez cały wiek zatruwano duszę narodu niemieckiego ideami międzynarodowemi, a w latach wojny i po wojnie wyszedł na jaw plon tego zasiewu; okazało się, że właśnie naród niemiecki jak żaden inny ma skłonność do przyswajania obcych mu mrzonek. Czas, by wreszcie wytępić doszczętnie szkodliwy liberalizm, niezgodny ze strukturą duchową narodu, a wziąć się do wychowania narodowego. A celem tego wychowania jest, by uczeń poznał wielką przeszłość swego narodu. I tutaj słowa kanclerza są wytyczną: „Tylko ten, kto przez wychowanie i przez szkołę poznał kulturalną, gospodarczą, a przedewszystkiem polityczną wielkość swej ojczyzny, będzie dumny, że wolno mu być członkiem danego narodu. Walczyć mogę tylko o to, co kocham, kochać mogę tylko to, co szanuję, a szanować, co przynajmniej znam (str. 12). Naszemu wychowaniu brak tej umiejętności, by z historji naszego narodu wybrać kilka imion i uczynić je skarbnicą ogólną, tak by przez wspólne wiadomości i wspólny entuzjazm stworzyć wspólne węzły dla całego narodu".

Dlatego też ośrodkiem nauczania historji stają się postacie, które dążyły do wielkości Niemiec, które stały się dowódcami narodu i głosicielami nowych idei. Ideałami takimi będą

---

[1]) Hamburgisches Staatsministerium.

[2]) W. Becker, Nationales Erkennen und Wollen. Gedanken zur politischen Erziehung im Geschichtsunterricht.

w przeszłości: cesarz Maksymiljan — wzór ostatniego rycerza, Luter — wzór ewangielickiego pastora, Fryderyk II — wzór pruskiego oficera, Goethe — wzór wykształconego obywatela, Hitler — wzór narodowego socjalisty. Wszyscy oni są Niemcami, ale narodowy socjalista to Niemiec dzisiejszych czasów. Przy każdej sposobności należy podkreślić znaczenie prawdziwego wodza dla każdego narodu, należy obudzić entuzjazm dla tych wielkich osobistości. One mają być wzorem dla każdego niemieckiego chłopca. Wtedy też obudzi się w każdym Niemcu duma, że należy do narodu, który oddał kulturze ludzkiej nieocenione usługi, że jest członkiem rasy, która należy, jak nauka to nieodzownie stwierdziła, do najprzedniejszych ras ludzkich. A równocześnie obudzi się też w uczniach zaufanie do siły narodu, co wedle słów kanclerza jest jednym z zasadniczych postulatów wszelkiego wychowania, a szczególnem zadaniem historji. „Chodzi o to, by młodemu rodakowi wpoić przekonanie, że przewyższa wszystkich innych; musi na nowo odzyskać wiarę, że narodowość niemiecka jest niezwyciężona. Niemiecka armja odnosiła zwycięstwa dzięki wielkiemu zaufaniu, jakie posiadał każdy żołnierz zosobna, a wszyscy razem do swego dowództwa. Każdy naród potrzebuje sugestywnej siły, która leży we własnem zaufaniu“.

Jasnem jest, że wobec takiego celu wytyczne dawnego rządu spotykają się z ostrą krytyką. Zarzucają im, że nie budziły poczucia odpowiedzialności, a zwłaszcza siły woli; stąd też po długoletniem nauczaniu historji młody Niemiec nie miał politycznego wyszkolenia. Zadaniem historji jest tak uformować wolę młodzieży, by kiedyś była w stanie zerwać pęta niewoli (Becker). A cel ten osiągnie się, nie całkowicie wprawdzie, ale częściowo przez szkołę, przyczem największą rolę odgrywa tu nauczanie historji. Szkoła cesarska zbyt akcentowała monarchizm i dzieje wojen, zaś szkoła weimarska pacyfizm i „objektywizm“, starała się tylko wychowywać, nie troszcząc się o budzenie patrjotyzmu lub o kształcenie woli. Taka „obawa przed szowinizmem jest oznaką impotencji. Największe przewroty na ziemi nie byłyby do pomyślenia, gdyby bodźcem do nich nie były fanatyczne, ba, nawet histeryczne namiętności, lecz obywatelskie cnoty pokoju i porządku“[1]). Innemi słowy: zarzucają szkole dawnej, że kładła zbyt wielką wagę na intelekt. Dziś jest tendencja usunięcia wszelkiego balastu naukowego, w pierwszej linji wszystkiego, co nie nadaje się do wychowania w duchu narodowo-socjalistycznym. „W sierpniu roku 1914 wiedzieliśmy za dużo o Rzymie, a zbyt mało o Londynie“ (Becker). Dlatego też dają się w Niemczech zewsząd słyszeć wołania o nowy program nauczania historji.

---

[1]) Hitler, Mein Kampf, str. 475.

Przy wyborze materjału nie chodzi o szczegóły, o ilość. Im więcej zwarty, im prościej będzie przedstawiony obraz politycznego rozwoju narodu, im głębsze będzie przekonanie o wielkiej przyszłości, tem mocniej stać będzie dzieło Adolfa Hitlera. Nie powinno być miejsca w programach dla dyskusji nad dziełem Spenglera „*Untergang des Abendlandes*“, optymizm powinien zająć naczelne miejsce wśród wytycznych dla historji. Wyboru materjału należy dokonać pod kątem kształtowania politycznej woli i ugruntowania wiary w żywotne siły własnego narodu, podkreślając przedewszystkiem pozytywne strony historji; nawet przy charakterystyce czasów upadku, należy podnieść działalność tych ludzi, którzy w ciężkich chwilach starali się z żelazną wolą wyprowadzić naród z upadku do nowych wyżyn [1]). Sam Hitler podkreśla, że nastąpić musi skrócenie materjału: „Główne znaczenie leży w nakreśleniu wielkich linji rozwojowych. Im więcej do tego ograniczy się nauczanie, tem większą można mieć nadzieję, że jednostka wyniesie korzyść z nauki, co w sumie i ogółowi na dobre wyjdzie“.

Podobne słowa wodza spotkać można w każdym artykule, który zajmuje się sprawami nowego programu historji. Wszyscy są zgodni, że w każdej klasie należy uwydatnić tylko najważniejsze momenty z życia narodu, ale za to te ciągle podkreślać, aż stworzą fundament dla politycznego wychowania. Nadewszystko zaś winna historja wykazać, jak pierwotny charakter narodu walczył z otoczeniem, jak się uporał z wpływami zewnętrznemi; chodzi o wykazanie wewnętrznych źródeł siły narodowej. Podkreślić przytem należy naturalnie w pierwszej linji wszystko to, co oddać może prawdziwe usługi ideom narodowego socjalizmu [2]). Myśli te znajdujemy również u ministra spraw wewnętrznych, dr. Fricka, który podkreślił ogólne wytyczne nauki historji temi słowy: „Młodzieży naszej wszczepimy na całe życie tak silne poczucie narodowe, że wykluczy się na zawsze niebezpieczeństwo utraty charakteru niemieckiego“. A drogę do osiągnięcia tego celu widzą rządowe „*Grundsätze*“ w następującym ramowym programie: „Do epok niemieckiej historji, które entuzjazmować i wzruszać mogą do głębi, a które prowadzą do jasnego rozgraniczenia między nieprzyjacielem a wrogiem naszego narodu i obudzą gotowość do politycznej współpracy, należą: prehistorja, wędrówka Germanów, średniowieczne cesarstwo, kolonizacja wschodnia, reformacja luterska, państwo Fryderyka Wielkiego, czasy Bismarcka, wojna światowa, pokój gwałtu i przemocy w Wersalu, wreszcie rewolucja narodowa“.

---

[1]) Moritz Edelmann, Geschichtsunterricht und politische Willensbildung.

[2]) Knippendorf, Grundsätzliche Erwägungen und Neugestaltung des G. Unterrichts.

Materjał jest tak ułożony, żeby dziecko poznało okresy pełnego rozwoju historji swego narodu, a fakty są tak dobrane, żeby kształtowały przedewszystkiem polityczną wolę przyszłego obywatela i napełniały go dumą narodową. Dlatego punktem wyjścia historji nie są jak dotychczas krainy nad morzem śródziemnem, lecz środkowa i północna Europa. Stąd poczesne miejsce w nauczaniu historji otrzymuje prehistorja i okres wczesno-germański, bo tutaj leżą — według zdania narodowych socjalistów — źródła głębokiego poznania wszystkiego, co germańskie. Prehistorja była dotychczas tylko domeną uczonych, ogół zaś miał o tych czasach zaledwie mgliste, co gorsze, wprost błędne pojęcia. Dlatego należy wydobyć z nordyckiego kulturalnego obszaru tak wielkość i głębię myśli, jak i znaczenie dla sztuki, obyczajów, dla życia państwowego i wojskowego [1]). Zarówno gimnazjum jak i szkoła powszechna zajmują się prehistorją już i dla zagadnienia rasizmu, gdyż w tych czasach rasy występują jeszcze jako czyste ze swoistemi cechami. Ze względu na ważność tego zagadnienia rozpoczyna się dziś nauka prehistorji już w klasie piątej szkoły powszechnej. „Trudny dla dziecka w tym wieku materjał należy udostępnić przy pomocy zmyślonych postaci i działań i w ten sposób zapoznać ucznia z kulturalnemi elementami na każdym stopniu rozwojowym czasów przedhistorycznych. W ostatnim roku nauczania przechodzi się już do ras, do ich wędrówek i do tych kulturalnych ośrodków, które każda rasa wytwarza w ścisłej zależności od swego swoistego charakteru. Po uwidocznieniu związków, jakie prawdopodobnie zachodziły między rasami czasów lodowcowych a rasą nordycką-polodowcową, należy oddzielić w czasach neolitu obszar nadreński i naddunajski od północnego turyngijskiego; w okresie bronzowym uwypuklić kulturę germańską przed celtycką i iliryjską; okres żelazny kultury celtyckiej przedstawić tylko powierzchownie, natomiast więcej podkreślić germański okres bronzu, aby w ten sposób obalić wreszcie stary zarzut o germańskiem barbarzyństwie. Nordyckie wędrówki germańskie należy unaocznić przy pomocy odpowiednich wykresów, aby przez to należycie uwydatnić nordycki charakter europejskiej kultury, jak i niebezpieczeństwo jej wykorzenienia i asymilowania na południu, a przytem odeprzeć pretensje naszych wschodnich sąsiadów do ziem niemieckich [2]).

Innemi słowy: Uczeń ma wynieść z nauki prehistorji i historji wczesnego średniowiecza to przekonanie, że — jak twierdzi Alfred Rosenberg — wszystkie państwa Zachodu i ich twórcze wartości zawdzięczają swoje istnienie jedynie Germanom. Przy zupełnem zaginięciu germańskiej krwi w Europie zagi-

[1]) Heinrich Schnee, Der Geschichtsunterricht im völkischen Nationalstaat.

[2]) Aus der Verfügung betreffs der Erblehre und Rassenkunde vom 15. XII. 1933.

nąćby musiała również całkowicie kultura Zachodu. Ogólne zasady wychowania w programie narodowych socjalistów: rasizm, narodowość, historja na usługach polityki — uwydatniają się i tutaj wyraźnie.

Obok prehistorji drugą nowością, wprowadzoną przez rząd hitlerowski do historji, jest zagadnienie rasizmu. Punktem wyjścia dla wprowadzenia tego zagadnienia do nauczania jest również zlecenie Hitlera: „żaden chłopiec i żadna dziewczynka nie powinni opuścić szkoły, nie poznawszy potrzeby i istoty czystości krwi“. By te zadania kanclerza spełnić, ustanawiają „*Richtlinien*“ z 1935, że w nauczaniu, począwszy „od zarania dziejów przez wszystkie tysiąclecia aż do teraźniejszości, należy szczególnie podkreślać znaczenie rasy, bo jest ona glebą, w której tkwią korzenie właściwości tak poszczególnych osobistości, jak i całych narodów... Niemiecka nauka rasizmu pokazuje, z jakich czynników ciało i dusza narodu niemieckiego powstały... Należy przytem podkreślać, że tylko dzięki przewadze nordyckiego elementu nie doszło do zwyrodnienia rasy niemieckiej. Poszczególne cechy cielesne i przymioty duchowe niemieckich ras należy zilustrować obrazami z życia wielkich osobistości i ich kulturalnych prac, i to tak z przeszłości jak teraźniejszości z dziedziny historji i życia“. Stąd zadanie pedagogów, by historję Niemiec rozpatrywać pod kątem rasizmu, tak, by każdemu uczniowi uprzytomnić znaczenie czystości krwi i rasy.

Pojawiają się jednak w tej dziedzinie wielkie trudności. Jakże ma sobie dać radę nauczyciel szkoły powszechnej, zwłaszcza historyk ze wszystkiemi hipotezami, jakie się wyłoniły z biegiem czasu w dziedzinie badań rasowych? Stąd wołania nauczycielstwa do specjalistów o wydanie dzieł, w których skrystalizowane będą wszystkie zagadnienia rasizmu, stąd też żądanie, by zarówno historję Niemiec jak i powszechną napisać pod kątem widzenia rasizmu. Bo gdy nauczyciel szkoły powszechnej uprawiać ma rasizm na podstawie historji własnego narodu, to nauczyciel gimnazjalny musi się oprzeć również o historję powszechną, starając się w ten sposób wydobyć stałe cechy i wartości rasy, dziedziczne właściwości ciała i duszy germańskiej. Słychać jednak i głosy z obozu przeciwnego. Podkreślają, że rasizm usuwa historję w cień, degraduje ją do nauki pomocniczej. Ponieważ rasizm uwzględnia także duchowe strony pewnego typu ludzkiego, więc kto te „zasadnicze podstawy rasizmu“ posiada, ten byłby również w posiadaniu fundamentalnej nauki potrzebnej dla zrozumienia historji tego typu ludzkiego. Historja jest wtedy niczem innem, jak tylko ciągłem stwierdzaniem podstawowych przymiotów należących do danego typu. Historyk z góry wtedy wie, co znaleźć chce, wie również, jak objaśnić ma to, co znalazł. Spełnił swoje zadanie, skoro wykazał objawy typu rasowego. Wszystkie wydarzenia są zgóry powyznaczane przez przedhistoryczne podświadome głębiny.

Powstaje wobec tego pytanie: czy dla tego, kto zna wszystkie „wieczne“ podstawy swej rasy, potrzebna jest jeszcze historja? Czyż nie wystarczy mu wsłuchiwanie się w głos swej krwi? ona mu przecież jest bliższa, niż cała wiedza historyczna. Dochodzimy tedy do konfliktu między historycznem a rasowem tłumaczeniem narodowego bytu. Powstaje pytanie: komu należy się prymat, czy historji, czy nauce rasizmu? Odpowiedź prosta i łatwa. Na pojęcie rasy składają się czynniki cielesne (forma ciała i czaszki, barwa i t. d.) i duchowe. Pierwsze są stałe (kto jest mongołem, zostanie nim gdziekolwiek się obraca); drugie są złożone, zmienne i zależne od rozmaitych czynników (otoczenie, ciosy losu, cierpienia, jakie ów typ przechodzi, i t. d.), przebieg ich nie jest zgóry wyznaczony, lecz rozwija się w historji. Wiemy naprzykład, że jeśli w przebiegu dziejowym spotykają się dwa duchowe prądy, to oba w wzajemnem zmaganiu zmieniają się, a tego, co wówczas (historycznie) powstanie, nie da się nigdy podporządkować pod jakiś stały wykładnik wyników rasowych. Kto zatem od szkoły domaga się, by wykładała historję jako rozwój linji przeznaczenia rasy, ten stawia jej zbyt wygórowane zadanie. Problemami takiemi mogą zajmować się tylko bardzo zdolne i utalentowane głowy [1]).

Ale krytyka taka nie trafia na grunt podatny. Coraz bardziej milkną podobne głosy. Rasizm panuje niepodzielnie na niemieckiej niwie historycznej. Drogowskazem są tutaj słowa Alfreda Rosenberga: „Dusza narodu, oparta na przesłankach rasowych jest dla nas miernikiem wszystkich naszych myśli, tęsknotą naszej woli, naszych poczynań, jest dla nas ostatecznym miernikiem naszych wartości“.

Z problemem rasizmu związana jest sprawa żydowska. Rządowe rozporządzenia podkreślają, że „sprawa żydowska szczególnie nadaje się, by pęd woli do czystości rasy wzmocnić. Należy dlatego uczniom zwrócić uwagę na niebezpieczeństwo zażydzenia Niemiec pod względem rasowym; podkreślić ujemny charakter Żyda, jego dążenie do gospodarczego wyzysku ludności innoplemiennej, jego pęd do politycznej hegemonji w świecie, jego rozkładowy wpływ na kulturę. Należy również zwrócić uwagę na możliwości rozwiązania sprawy żydowskiej. Roztrząsać można te kwestje z uczniami na przykładach z historji obcych narodów; zarzucić trzeba przytem bezwzględnie pogromy; emigracja jest zbyt ograniczona; asymilacja jest niebezpieczna ze względów rasowych; odosobnienia (ghetto) nie można już dziś przeprowadzić. Pozostaje więc tylko jasne i prawne rozgraniczenie między gospodarzem a gośćmi, co się też w prawodawstwie III Rzeszy uwydatnia i prowadzi do sukcesu.

---

[1]) Theodor Litt, Die Geisteswissenschaft im nationalsozialistischen Staate.

W ścisłym związku z zagadnieniem rasowem jest dziś aktualna w Niemczech sprawa badań familijnych i rodowych (*Familien- und Sippenkunde*), które też są poniekąd składową częścią programu historji. Stanowisko tych badań określa ministerstwo spraw wewnętrznych okólnikiem kwietniowym z 1933 roku. Wprowadza się te badania dlatego, że budzą w młodzieży świadomość przynależności rodowej do całego narodu, a przytem wzmacniają węzły rodzinne. Podkreśla to dobitnie bawarski minister oświaty: „Pierwszem zadaniem politycznego wychowania człowieka jest pokazać młodzieńcowi, jak sobie ma urządzić życie jako odpowiedzialny i czynny członek swej rodziny". Stąd hasło: „Pamiętaj, że jesteś wnukiem... pamiętaj, że jesteś przodkiem, że masz jako taki kiedyś pochodnię oddać w ręce spadkobiercom twego nazwiska". Te badania familijne nie stanowią osobnego przedmiotu w szkole, lecz mają opanować całość nauczania, mają być punktem wyjścia od tego, co bliskie, znane, do tego, co dalsze i obce, mają być pomostem między tem co jest, a tem co będzie.

Poza rasizmem dalszym punktem oparcia w nauczaniu historji jest idea zjednoczenia Niemiec (*Reichsgedanken*) czyli program Wielkich Niemiec (*Grossdeutschland*). Począwszy od czasów średniowiecznych daje się w narodzie niemieckim odczuwać tęsknota do zjednoczenia całych Niemiec pod berłem silnej ręki. Tęsknotę tę zrealizował częściowo Bismarck, doprowadził do końca kanclerz Hitler. Wielkie znaczenie tego faktu podkreślają wszystkie wytyczne rządu, a czyn ten staje się centralnem zagadnieniem w nauce historji. Ponieważ jednak trzecia część Niemców mieszka dziś poza granicami Rzeszy, wobec tego w nauczaniu nie można zadowolić się tylko historją tego obszaru, który leży wewnątrz granic państwa niemieckiego, lecz należy mieć ciągle na uwadze też los zewnątrz państwa mieszkających współbraci. W myśl tych zasad należą dziś dzieje Austrji do historji Niemiec. Świadomie dąży się do ugruntowania w narodzie programu Wielkich Niemiec w myśl pierwszego punktu programu partji socjalistycznych Niemiec. „Żądamy zjednoczenia wszystkich Niemców w jedno państwo Wielkich Niemiec na zasadzie samopostanowienia narodów" [1]). Podczas gdy dotychczasowa historja Niemiec, począwszy od upadku Staufów do 1806 roku jest historją poszczególnych państw niemieckich, była więc historją Prus, Bawarji, Saksonji i t. d., to dziś nastąpiła radykalna zmiana. Jest tylko jedna historja — historja narodu niemieckiego, a nauczyciel historyk ma za zadanie przy każdej nadarzającej się sposobności podkreślić ideę scalania Niemiec i dążenie dawnych czasów do realizacji tej idei.

---

[1]) Heinrich Schnee, Der Geschichtsunterricht im völkischen Nationalstaat.

Skreśliwszy tak w ogólnych zarysach cele i zadania nauczania historji w III Rzeszy, wypada jeszcze powiedzieć kilka słów o programie. Historja Grecji i Rzymu zajmuje w programie poczesne miejsce. Zdanie kanclerza o doniosłości i wychowawczem znaczeniu epoki starożytnej jest i tutaj wytyczną. Zarzuca się dawny pogląd, jakoby starożytność lepiej się nadawała do poznania teraźniejszości niż niemieckie średniowiecze. Odwrotnie, „wszystko, co w narodzie jest wieczne, niezmienne, to ma swój początek w elementach germańskich lub rzymskich. Co z czasów renesansowych i humanizmu nawiedziło nasze państwo, nasze prawo, nasz język i naszą sztukę, jest zewnętrzne i odpadnie od nas znów w miarę wzrostu narodowego poczucia“ [1]). Dlatego wytyczne rządu powiadają: „Historja Grecji bierze dla nas początek w środkowo-europejskim obszarze. Podkreślać trzeba, że chodzi tutaj o rasowo najbliższych nam braci. Stąd też jest nasz stosunek do greckiej sztuki inny niż stosunek np. do sztuki chińskiej lub japońskiej. Zarówno w Sparcie jak i w Atenach stanowili obywatele mniejszość w stosunku do tubylców i niewolników. Ostatni byli zwłaszcza w Atenach pochodzenia małoazjatyckiego. Dlatego też nastąpiła tutaj z chwilą zrównoważenia stanów i wprowadzenia demokracji zagłada rasowości. Zniknęły w ten sposób elementy rasy nordyckiej.

Historję nordyckich narodów Italji rozpoczynamy również w środkowej Europie, aby i tutaj uczeń wyczuł rasowe pokrewieństwo. Walkę patrycjuszy z plebejuszami rozumieć należy przedewszystkiem jako walkę ras. Stąd ta wielka opozycja patrycjatu w sprawie „*connubium*“. W ciągłych wojnach giną nordyckie elementy Rzymian. Za czasów Tyberjusza żyje jeszcze tylko sześć staroszlacheckich rodów. Większa część ludności italskiej rekrutowała się z potomków niewolników.

Historja starożytna jest więc traktowana ze stanowiska rasowego. Chodzi o wykazanie uczniom, że upadek rasy prowadzi niechybnie i do upadku narodu i państwa. Jeszcze dalej posuwa się Alfred Rosenberg, a zdaje się, że jego myśli znajdą swój wyraz w nowych podręcznikach historji. Dla niego Grakchowie są odszczepieńcami własnego narodu, są narzędziem w rękach wielkich kupców i bankierów obcych; dla niego jest zniszczenie Kartaginy największem wydarzeniem starożytności, gdyż wyzwolono kulturę środkowo- i zachodnio-europejską z pod wpływu tego „ośrodka zarazy“ jakim była Kartagina. Żal mu tylko, że nie zniszczono równocześnie i pozostałych semicko-żydowskich ośrodków w Syrji i Małej Azji. „Czyn Tytusa“ (rok 70) przyszedł niestety za późno; pasożyci siedzieli już wtedy w Rzymie.

W historji średniowiecznej podkreślają „*Richtlinien*“ szczególnie dwa momenty: wędrówkę Germanów i niemiecki wschód.

---

[1]) Becker. Nationales Erkennen und Wollen.

Kwestję pierwszą rozpatruje się również z punktu rasowego. Znaczenie wędrówki germańskiej polega na tym, że wniosła do rasowego chaosu państwa rzymskiego nową, świeżą krew nordycką. W średniowieczu dochodzi do nowego rozkwitu kulturalnego tylko tam, gdzie się germańskie narody na stale osiedliły.

Drugiem zagadnieniem centralnem w nauczaniu historji średniowiecznej jest sprawa niemieckiego Wschodu. „Większy nacisk niż dotychczas" — czytamy w „*Richtlinien*" — „należy kłaść na największy czyn niemieckiego średniowiecza, mianowicie na ponowne zdobycie wschodnio-łabskich obszarów. Podkreślić trzeba, że obszary te były aż poza Wisłę ziemią pragermańską, podczas gdy w tych czasach jeszcze Słowianie mieszkali w błotach nad Prypecią. W myśl powyższych wytycznych uwzględniają też dzisiaj podręczniki sprawę Wschodu, podkreślając, że jest on nie tylko śpichlerzem zbożowym, ale też jednym z głównych ośrodków siły narodowej, że stąd w chwilach największego niebezpieczeństwa dla państwa i narodu szedł ratunek. „Należy przeto w niemieckiej młodzieży wychować wolę dla pozyskania Wschodu, dla późniejszego wschodnio-politycznego działania", powiada F. Lüdtke w „Ostland". Historyczna misja Niemiec na wschodzie jest dziś równoznaczna z państwową. „Przeznaczeniem Niemiec jest zostać na wschodzie Europy „*eine führende Ordnungsmacht*". [1])

Z powyższego wynika, że nie chodzi tu o zgromadzenie nowego materjału nauczania, lecz że krystalizuje się nowy kierunek wychowania politycznego „*es geht um eine neue Blickrichtung*". [2] Oczy niemieckiej młodzieży, a w przyszłości i narodu niemieckiego mają być zwrócone na Wschód.

W historji nowożytnej dziś znacznie więcej uwzględnia się historję obcych narodów. Podkreślone zaś mają być szczególnie wydarzenia, które stoją w związku z historją niemiecką lub wpłynęły w jakikolwiek sposób na ukształtowanie się stosunków w Niemczech. Podnoszą się głosy, że należy dziś szerzej uwzględniać historję państw północnych i ich kulturalne stosunki z Niemcami, następnie historję Rosji, Polski, Węgier, Rumunji, Bułgarji, aby uczniowie kiedyś byli w stanie zrozumieć polityczne zajścia na wschodzie i na południowym wschodzie Europy. — Na pierwszym więc planie mamy nauczanie historji politycznej kosztem historji kultury. Są dziś żądania, by materjał historji kultury przekazać innym przedmiotom, jak językowi ojczystemu, religji, muzyce i rysunkom. „Dotychczasowy podział historji na polityczną i kulturalną nie odgrywa już dziś roli. Rozumiemy tak zwaną historję kulturalną również jako polityczną" [3]).

---

[1]) Erich Maschke, Deutsches Volkstum, 1934.
[2]) Fr. Ganse, Der deutsche Osten im Geschichtsunterricht.
[3]) Voigtländer, Geschichte und Erziehung.

Historja w szkole powszechnej jest również wykładana w myśl nowych zasad. Program przewiduje jako naukę wstępną baśnie (druga klasa), legendy i podania (trzecia i czwarta klasa) z niemieckiej przeszłości. W ten sposób ma być dziecko wprowadzone w dziedzinę historji. Wśród podań zasługują na uwagę zwłaszcza te, które odźwierciedlają rycerskość, męstwo, a przez to budzą w sercach dziatwy — zarówno chłopców jak i dziewcząt — silny oddźwięk. W klasie piątej poznaje dziecko prehistorję, a począwszy od klasy szóstej rozpoczyna się właściwa historja. Ale i tutaj uwzględnia się tylko wydarzenia najważniejsze, podkreślając zwłaszcza wypadki doby obecnej.

Co do metody — to przyjmuje się głównie narrację. Zrywa się z tak zwaną szkołą pracy, „która w rzeczywistości nie była żadną pracą, lecz tylko jałową dyskusją ludzi nierozwiniętych o sprawach, o których nie mogli jeszcze mieć pojęcia“. [1]) Miejsce metody dyskusyjnej powinno zająć opowiadanie nauczyciela. Naturalnie, że wykład winien być ładny i wzruszać uczniów. Pamiętać winien nauczyciel, że nie o same podanie faktów chodzi przy nauczaniu historji, lecz o dynamikę, o walkę różnych ideji, a walkę tę trzeba umieć przedstawiać dzieciom w sposób dramatyzujący. Dlatego też użycie źródeł ustępuje miejsca powieściom historycznym, a przy nauce historji doby obecnej — gazetom. Szczególny nacisk kładzie się na lekturę dzieł z prehistorji.

W tem politycznem wychowaniu narodu dominującą rolę odgrywa nauczyciel. Jakie wymagania stawia mu szkoła i życie? Powiedzieliśmy już wyżej, że się od niego wymaga, by posiadał dar pięknego słowa, aby mógł przed oczyma dzieci wskrzesić przeszłość w barwnych obrazach, aby był zdolnym obudzić w nich święte uczucie miłości ojczyzny. Osiągnie zaś to tylko wtedy, gdy sam gruntownie pozna nie tylko bieżące życie, ale i przeszłość swego narodu. Nie żąda się od nauczyciela szkoły powszechnej, by poświęcił siedem lub osiem semestrów badaniom źródeł historycznych, by został specjalistą-historykiem, winien jednak poznać podstawy nauki historycznej, jej metody i jej problemy. Nadewszystko zaś powinien znać wielkich historyków swego narodu. Każdy nauczyciel szkoły powszechnej winien wprawdzie posiadać żyłkę artysty, lecz żeby artysta nie zgubił się na bezdrożach, musi w nauczycielu przeważać naukowiec, by ten był w stanie kontrolować artystę (E c k e).

Ponadto żąda się od nauczyciela zdecydowanego stanowiska w sprawach politycznych doby obecnej. Im więcej zwarty będzie jego światopogląd, tem głębiej i mocniej wpłynie on na uczniów. Musi być narodowym socjalistą z krwi i kości. „Nie żądamy od niego ani zimnego objektywizmu, ani neutralności,

---

[1]) E d e l m a n n, Geschichtsunterricht und politische Willensbildung.

lecz wewnętrznego ognia, współczucia i współdziałania, domagamy się zupełnego skojarzenia się z ludem, z narodem i państwem wszystkich Niemców". [1])

Jesteśmy u końca naszych rozważań. Widzimy, że szkoła niemiecka stoi dziś wobec nowych zagadnień. Jedne z nich są już sprecyzowane, inne walczą jeszcze o ostateczną formę. Na czoło wysuwa się zagadnienie politycznego wychowania. Do zrealizowania tego celu nadaje się szczególnie historja, która wychowuje przyszłego obywatela w takim duchu, by zapomniał o międzynarodowych mrzonkach, o tendencjach liberalistycznych, by szedł natomiast po linji idei narodowo-socjalistycznej, która na miejsce obywatelstwa państwowego wysuwa antytezę — obywatelstwo narodowe, która wpaja w każdego ze swych członków wiarę w niespożytą siłę własnego narodu i w jego wielką przyszłość dziejową.

Staraliśmy się przedstawić objektywnie tendencje i prądy, jakie panują w nauczaniu historji w Niemczech doby obecnej. Są to głębokie przemiany ideologiczne, które, obserwowane na naszym wycinku tylko, nieść mogą za sobą daleko idące skutki, brzemienne konsekwencjami dla samych Niemiec, nie obojętne dla ich sąsiadów.

---

[1]) Schnee, Geschichtsunterricht im völkischen Nationalstaat.

RECENZJE I SPRAWOZDANIA

B y s t r o ń J a n S t. Kultura ludowa. Warszawa 1936. Str. 462+2 nlb.

Żyjemy w okresie zaniku dawnej kultury ludowej, której szczątki chwytają dziś skwapliwie etnografowie. Wchodzimy w okres, być może, nowej kultury ludowej. Pojawienie się książki prof. Bystronia w tym okresie przejściowym jest przeto bardzo na czasie. Wyjaśni ona przedewszystkiem co to jest kultura ludowa i usunie nieporozumienia w formułowaniu zagadnień z nią związanych. Pomoże i ułatwi poznanie dawnej kultury ludowej. Przyczyni się przez gruntowniejsze jej poznanie do racjonalnej budowy nowej kultury ludowej. Oto, dlaczego książką tą powinień zainteresować się bliżej nauczyciel historji.

We wstępie do swej pracy określa autor jej zakres. Chodzi mu wyłącznie o poprawne sformułowanie zagadnienia kultury ludowej, o wskazanie mechanizmu socjalnego powstawania tej kultury i wreszcie o nakreślenie teoretycznego programu akcji. W rozdziale p. t. „Założenia teoretyczne“ daje definicję kultury ludowej jako „zespołu treści kulturalnych, ukształtowanego w danej grupie społecznej w określonym czasie“. Ten zespół treści, wytworzony przez zbieg okoliczności, zespół wciąż zmienny, tworzą i podtrzymują autorytety. Poznać kulturę ludową możemy poprzez poznanie autorytetów..

Tym autorytetom poświęca autor następne rozdziały pracy. W pierwszym mówi o autorytetach w obrębie samej ludności wiejskiej, zaczynając od zespołu ludzi starych i ich podstawowej roli w tworzeniu i podtrzymywaniu kultury ludowej. — W rozdziale drugim zajmuje się szlakami migracyjnemi. Omawia najważniejsze etapy osadnictwa i imigracji ludności obcej do Polski. Następnie omawia układ najważniejszych arteryj komunikacyjnych wewnątrz państwa polskiego na przestrzeni dziejów i wpływ tego wszystkiego na odrębności kulturalne poszczególnych dzielnic. — W rozdziale trzecim przedstawia nam rolę ludzi wędrownych, którzy w dość znacznej liczbie przekraczają zamknięty teren wsi, przynoszą nowości ze świata i stają się dla wsi źródłem wiadomości i autorytetem. Mimochodem wspomina tu o korporacjach dziadowskich w dawnych czasach, słusznie uwidacznia wielką rolę pielgrzymów w uświadamianiu społecznem wsi i w wywoływaniu na wsi ruchów socjalnych. Tych ludzi wę-

drownych było bardzo wiele typów i autor zestawia je i omawia interesująco, choć krótko. — W rozdziale czwartym mówi autor o wielkiej roli kościoła w kształtowaniu kultury ludowej. Zaczyna od wprowadzenia wiary chrześcijańskiej w Polsce i na Litwie i od wpływów kulturalnych, dostających się razem z nią na wieś, mimo, że długo jeszcze utrzymywały się tam pogańskie wierzenia i praktyki. Podkreśla słusznie, jak wielką czcią i szacunkiem otaczała księdza dawna wieś polska i jak w dużej mierze miał on z tego powodu ułatwione zadanie w swej pracy. Dobrze jest też przedstawione przygotowanie społeczne kleru wiejskiego, a następnie rola społeczna organisty na wsi. Osobno omawia autor rolę kleru ruskiego. Wyszczególnia wkońcu te działy kultury ludowej, w których zaznaczył się wyraźniej wpływ kościelny. — W rozdziale piątym mamy przedstawiony stosunek dworu do wsi w okresie przed uwłaszczeniem i po uwłaszczeniu, zarówno w dziedzinie kultury materjalnej jak i duchowej. Opiera się tu autor na literaturze i źródłach historyczno-gospodarczych jak Gostomski, Haur, Jabłonowska, jak instruktarze ekonomiczne, i na współczesnej literaturze publicystycznej, im bliższej naszym czasom, tem obfitszej i t. p. Z pożytkiem dla celów autora możnaby tu jeszcze wykorzystać wiejskie księgi sądowe, gdzie szczególnie jaskrawo występuje codzienne życie społeczne wsi. Osobno przedstawia autor wpływ rozporządzeń administracyjnych na kształtowanie się stosunków wiejskich od drugiej połowy XVIII wieku. — W rozdziale szóstym występuje rola miasta jako czynnika wpływającego silnie na kulturę wsi. Autor przedstawia nam stosunek miasta do wsi i naodwrót, rolę pana przed uwłaszczeniem, hamującego wędrówki ludności wiejskiej do miasta, gwałtowny napływ ludności wiejskiej do miast w drugiej połowie XIX wieku na okres krótszy, bądź na pobyt stały, wkońcu wpływ kultury miejskiej na kulturę wiejską. — W rozdziale siódmym omawia autor rolę szkoły dla rozwoju kultury wiejskiej. Analfabetyzm, szkolnictwo prywatne i publiczne, stosunek ludności wiejskiej do nauki w dawnej Polsce, w Polsce pod zaborami i w Polsce odrodzonej, rola nauczycieli jako krzewicieli oświaty i działaczy społecznych, oto najważniejsze ustępy tego rozdziału. — W ósmym rozdziale zajmuje się autor próbami podtrzymywania dawnej kultury ludowej. Chronologicznie są to wieki: miniony i współczesny. Sprawa zbierania tradycyj ludowych, propagowanie na wsi szacunku dla tradycyjnych zwyczajów, usiłowania zmierzające do ożywienia sztuki ludowej, wolnej od naleciałości zzewnątrz, oto kwestje główniejsze w tym rozdziale poruszone. — Bardzo interesujący dla historyka jest rozdział dziewiąty o samodzielnej akcji ludowej. Autor przedstawia, że w ustroju dominjalnym było mało miejsca dla samodzielnych wystąpień ludności, bo wszystko było tam zgóry ułożone i przewidziane. Tem ciekawsze są przeto te samodzielne wystąpienia ludności wiejskiej, wyrażające się już od połowy XVII wieku w powstaniach chłopskich o lokalnym bądź nawet szerszym charakterze, następnie ich udział w walce o niepodległość i odrodzenie narodowe wsi doby ostatniej. Na przykładach Kaszubów, Śląska i Podhala ilustruje autor żywy w ostatnich latach ruch regjonalny w Polsce. Osobno omawia powstawanie pierwszych organizacyj gospodarczych

wśród ludu i udział ludności wiejskiej w życiu politycznem w drugiej połowie wieku XIX i w wieku XX. Uwydatnia tu, ten tak bardzo ważny dla naszej doby, moment coraz bardziej ogólnego wstępowania wsi do czynnej akcji w zakresie kulturalnym, gospodarczym i politycznym, a to celem zdobycia „możności swobodnego organizowania swego życia w formach, które będą jej odpowiadały i które ona sama uzna za stosowne i w twórczym wysiłku wypracuje".

W rozważaniach końcowych swej pracy stara się autor wyciągnąć najistotniejsze wnioski praktyczne z rozważań ustępów poprzednich. Stwierdza, że kultura ludowa w tej formie, w jakiej zwykliśmy ją pojmować, należy do przeszłości, że być może w nowem ukształtowaniu się warunków wytworzy się nowa kultura ludowa twórcza, bo związana już ściśle z życiem ludu wiejskiego i przez ten lud stworzona. W kilku ostatnich zdaniach pracy formułuje ogólne podstawy programu dla tworzenia tej nowej kultury ludowej, powołując się tu na zdanie Orkana: „I — na Boga — przestać się wstydzić swej kultury, która ma wieki za sobą, a dumą chłopską się wyprościć".

Interesująca i pożyteczna praca prof. Bystronia, którą czyta się jak powieść, zawiera bardzo wiele ciekawego materjału historycznego, często poraz pierwszy wydobytego na światło dzienne, względnie interesująco oświetlonego. Dla historyka miałaby tym większą wartość, gdyby była bardziej uporządkowana, zarówno rzeczowo jak i chronologicznie; ewolucja poszczególnych zjawisk kultury wiejskiej na przestrzeni wieków uwydatniłaby się wówczas silniej. Szkoda, że autor nie dał przynajmniej dokładnego spisu treści w obrębie poszczególnych rozdziałów i zestawienia literatury jak też źródeł, z których korzystał.

Stefan Inglot.

Pawłowski St., Bystroń J. i Peretiatkowicz A. Polska Współczesna. Geografja polityczna Polski. Kultura duchowa. Wiadomości prawno-polityczne. Wydanie piąte poprawione i uzupełnione. Lwów—Warszawa. Książnica-Atlas, S. A. Zjedn. Zakłady Kartograf. i Wydawn. T. N. S. W. 1936. Str. 232.

Nauka o Polsce współczesnej, jako przedmiot nauczania w szkole, wymaga pomocy naukowych, których treść byłaby przystosowana do wszystkich istotnych zmian, odźwierciedlających płynność życia politycznego i gospodarczego kraju.

Problem aktualizacji w nauce o Polsce współczesnej nie jest tylko środkiem dydaktycznym, jak przy nauce historji; jest on wyraźnym i jednym z głównych celów tej nauki. Jest ta aktualizacja pojęta jako odźwierciedlenie wierne i możliwie wielostronne życia zbiorowego, jego tendencyj postępowych i pogłębiających teren i formy kultury materjalnej i duchowej. Co więcej — przystosowanie podręcznika do zmian faktycznych — musi wykraczać poza ramy państwowe, by czyto dla porównania czy też dla określenia zjawisk objąć teren także pozapolski, nieraz i po-

zaeuropejski. To też osobom, uczącym tego przedmiotu w szkole średniej, oddawna odczuwać się dawało to, że odnośne podręczniki, a przedewszystkiem szeroko stosowany zbiorowy podręcznik St. Pawłowskiego, J. Bystronia i A. Peretiatkowicza, nawet w swem ostatniem wydaniu (Książnica-Atlas, 1928) ani w części gospodarczej, ani w prawno-ustrojowej nie był przystosowany do stanu faktycznego, np. z r. 1935.

Dopiero ostatnie wydanie tej książki czyni zadość podstawowym wymogom i z tego względu niewątpliwie zostało powitane przez świat nauczycielski z wielkiem zadowoleniem. Zredagowane przez trzech wybitnych specjalistów — pokonuje ono dość zwycięsko trudności, płynące z opracowania przez spółkę autorską jednego przedmiotu, w którym jednolitość ujęcia i uzgodnienia stanowiska wychowawczego nie mogą być niczem naruszone.

Nauka o Polsce współczesnej jest dyscypliną, w której związek zagadnień czysto geograficznych (jak np. klimatu czy fauny) wydaje się dość luźny z kwestjami ustrojowemi (jak np. prawem wyborczem czynnem czy biernem; konkordatem z Watykanem) lub też zagadnieniami kultury (jak np. stanem czytelnictwa, rozwojem teatru, plastyki i t. p.). Postępy jednak antropogeografji i geopolityki — usunęły już wiele z pozornych różnic i podkreśliły nici istotnych związków. Pojmując państwo w myśl poglądów Ratzla jako agregat, wykazujący objawy żywotności zupełnie analogiczne do normalnego organizmu biologicznego, patrzeć będziemy na naukę o współczesnem państwie polskiem jako organicznie związaną całość, w której „geografja" stanowi określenie podłoża i podmiotu tej całości, „kultura" zbiera źródła energji potencjalnej (źródło potęgi politycznej), „ustrój" zaś obrazuje działania energji kinetycznej, tkwiącej w narodzie, jako podmiocie. Tak pojęty obraz państwa daje konstrukcję pełną i logiczną.

Nowe wydanie „Polski Współczesnej" przynosi szereg pożytecznych uzupełnień, na które przykładowo chcemy zwrócić uwagę. W części geograficznej cyfry demograficzne, oparte na ostatnim spisie ludności Rzplitej z r. 1931, na materjale statystycznym z produkcji górniczej, przemysłowej i rolniczej z r. 1934 (gdzie niegdzie z r. 1935), szerszy obraz sieci komunikacyjnej wysuwają się na czoło. Szczególnie dobry jest rozdział, omawiający Polskę w gospodarce światowej, którego poprzednie wydania nie miały. Naogół jednak zauważyć należy, iż cały wykład „geografji politycznej" w ujęciu St. Pawłowskiego wymaga poważnej pracy ucznia i nauczyciela nad podbudową wiadomości z geografji fizycznej (np. podział krainowy Polski, formacje florystyczne, klasyfikacja jezior), a poniekąd i matematycznej, nawet opisowej (w stosunku do poszczególnych krain geograficznych, np. Karpat lub wyż. małopolskiej), by twierdzenia syntetyczne autora nabrały pełni swej treści i jasności. Niejednego też uzupełnienia domagać się może praktyka dydaktyczna w obecnej kl. VIII star. typu lub w przyszłem liceum. Rozdział o granicach zamało podkreśla funkcje strefy granicznej, jako peryferycznego (obwodowego) organu państwa, które ułatwiają rozróżnienie „żyjących" t. j. czynnych i „martwych" t. j. biernych granic państwa. Także problem delimitacji, tak cie-

kawie zilustrowany w ostatnim atlasie E. Romera (Atlas geogr. i histor. dla kl. IV), winien być dotknięty bodaj egzemplarycznie. Tu i ówdzie dorzucićby należało niejedno uzupełnienie z ogólnej geografji politycznej; charakterystyka przemysłu za słabo uwzględnia technologję poszczególnych działów produkcji, o której nawet nauki przyrodnicze, fizyka i chemja niezawsze poucza (np. środki wytwórczości tekstylnej: krosno — masz. Jacquard'a). Postulat poglądowości wskazuje na potrzebę zilustrowania książki nietylko diagramami, ale i rycinami, np. typowych form antropologji lub morfologji kraju; daje się odczuwać brak dokładnej mapki delty wiślanej i sytuacji Gdańska. Postulat aktywności ucznia znalazłby pokrycie w ćwiczeniach wykresowo-kartograficznych, których tematy wymagałyby zapoznania się ucznia z pomocami statystycznemi (Mały Rocznik Statyst., Świat w cyfrach i t. p.).

Część, zatytułowana „Kultura Duchowa" jest wyśmienitą syntezą naszej ewolucji narodowej, ale tylko polskiej. Prawie zupełnem milczeniem pokryty jest udział elementu etnicznie niepolskiego w kulturze naszego państwa. Nie spotyka się tu prawie ani nazwisk ani nazw towarzystw ani określenia dorobku niemieckiego, ukraińskiego czy żydowskiego w ogólnym obrazie stanu kulturalnego. Nie chodzi tu tylko o historyczny pogląd na tę niezwykle dla nas doniosłą kwestję, podkreśloną specjalnie przez ostatni program nauczania (nietylko dla szkół mniejszościow.), ale o obraz faktycznego istnienia kilku źródeł kultury na terenie państwowym Polski. Czy mamy w szkole wyrobić przekonanie, że nic nie dzieje się w dziedzinie kultury umysłowej u nas poza wysiłkami polskiemi, czy też zgodzić się z poglądem, że te tendencje są nam obce i nic nas nie obchodzą?

Pożyteczną inowacją wprowadzoną w część o kulturze — to uwzględnienie reformy szkolnictwa z r. 1932 i zaopatrzenie wywodów co do rozbudowy oświaty powszechnej cyframi z r. szk. 1933/34, nie zaznaczono jednak ostatniej zmiany w organizacji wyższych uczelni (ustawa uniwersytecka). Zajęłyby niewątpliwie młodzież rozszerzone działy o twórczości artystycznej w Polsce; doprasza się wzbogacenia ustęp o teatrze (wybitne sceny polskie, tendencje inscenizatorskie) i o sztuce plastycznej (charakterystyka prądów, ważniejsze ugrupowania artystyczne).

„Wiadomości prawno-polityczne" stanowią dla młodzieży nawet wygasającej obecnie kl. VIII największą nowość w porównaniu z poprzednio omówionemi działami. Nowe pojęcia, nowy sposób ujęcia zagadnień niewątpliwie nieraz ją intrygujących, wdrożenie do myślenia jurydycznego — oto momenty, budzące szczególne zainteresowanie uczniów. Ujęcie A. Peretiatkowicza, podane językiem ścisłym, ale prostym, w formie zwartej, ale nie przeładowanej — daje istotnie wielkie bogactwo wiadomości i porządkuje chaotycznie docierające do wiadomości młodzieży elementy współczesnego ustroju i teoryj społecznych. Na szczególne podkreślenie zasługuje uzupełnienie książki wiadomościami o ustroju dzisiejszej Europy (cezaryzm demokratyczny, państwo totalne, faszyzm, hitleryzm). Z drugiej strony zaznaczyć wypada, że adjustacja wykładu do ideologji ustrojowej w duchu konstytucji kwietniowej 1935 r. nie jest ogólna, polega

bowiem na wprowadzeniu szeregu wyjaśnień dodatkowych do konstrukcji dostosowanej problemowo do konstytucji marcowej.

Bezwątpienia nieco więcej z historji najnowszych czasów, szczególnie zwięzły rzut oka na ewolucję organizacji państwowej polskiej w zakresie prawno-publicznym od powołania Rady Stanu do konstytucji marcowej, z drugiej strony rys treściwy przemian Ligi Narodów ułatwiłyby poważnie orjentację w dzisiejszej sytuacji wewnętrznej i zagranicznej Polski. Kilka części wykładu domaga się wzbogacenia; przykładowo wskazać tu można na organizację rządu (budowa ministerstw, urzędy podległe ministrom i ciała doradcze, sieć i stopnie przedstawicielstw dyplomatycznych, sądy w Polsce poza sądami zwykłemi i administracyjnemi: sądy pracy, rozjemcze, jurysdykcja kościelna, kodeks karny wojskowy, organizację polityczną wychodźtwa polskiego i stosunek państwa do emigracji.

Podręcznik omówiony nie zakończy z pewnością swej roli na ostatnim kursie kl. VIII st. t., ale wejdzie niewątpliwie do użytku na stopniu licealnym i spełni dobrze swe zadanie, o ile zostaną wprowadzone uzupełnienia, dostosowane do wymogów programu licealnego. Dla kl. IV gimn. jest podręcznik stanowczo za poważny i za trudny.

Dr. M. Tyrowicz.

R o m e r E u g e n j u s z. Atlas geograficzny i historyczny dla IV klasy gimnazjalnej. Lwów. Książnica-Atlas. 1936. 12 kart wym. 34×26 cm.

T e n ż e. Rola mapy w nauce o Polsce współczesnej. Lwów 1936. (Odb. z Czasop. Geogr.). Str. 46. 8⁰.

Wszystkie prace prof. Eugenjusza R o m e r a zdumiewają czytelnika ilością i niezwykłością problemów, oraz zwięzłością stylu i zarazem siłą dowodzenia. Posiadł on nadzwyczajną sztukę wyjaśniania zawiłych i precyzyjnych problemów na jednej lub dwóch stronach, czasem w kilku zdaniach i na jednym lub kilku, w oryginalny i pomysłowy sposób skonstruowanych, małych kartogramach. Zalety takie posiadają również wymienione wyżej prace: dwanaście niewielkich kart, 46 stron druku, a jakie oszałamiające bogactwo treści.

Zasadniczo nie chcę omawiać części geograficznej atlasu, nie czuję się bowiem ani kompetentnym, ani miejsce we „Wiadomościach" nie jest na to odpowiednie; nie mogę jednak powstrzymać się od zwrócenia uwagi na ogromną wartość atlasu dla ujęcia problemu wyzyskania ziemi w Polsce. Przykład zaczerpnięty z dziedziny rolnictwa podolskiego niech pokaże jak rewelacyjne i bardzo pouczające wyniki może dać interpretacja kartogramów i zestawień statystycznych prof. Romera.

Podole posiada charakter krainy par excellence rolniczej, uposażonej znakomicie przez przyrodę: obszary ról osiągnęły tu względne maksymalne cyfry (na wschodzie ponad 75% powierzchni to pola orne) uprawa zbóż zajmuje naczelne miejsce (ponad 40% obszaru), ziemia podolska należy do najżyźniejszych pedologicznie, warunki klimatyczne są uprzywilejowane. Zdaje się, że kraina ta powinna odgrywać rolę jednego z głównych śpichlerzy Pol-

ski; ale cyfry produkcji rolniczej mówią co innego. Jeżeli podsumujemy produkcję czterech głównych zbóż i ziemniaków (ta ostatnia podzielona przez 10), a potem podzielimy przez ilość mieszkańców, to — po porównaniu cyfr uzyskanych dla 16 województw polskich — okaże się, że woj. tarnopolskie zajmuje w tym szeregu dopiero 10 miejsce. Jego produkcję, wyrażoną cyfrą 4.8 q na głowę, dwukrotnie przewyższa woj. poznańskie. Podobny obraz daje nam zestawienie kolejowych przewozów mąki: w szeregu 30-tu stacyj kolejowych, wykazujących najwyższe cyfry załadowania mąki (ponad 1% całego załadowania mąki w Polsce), nie znajdujemy ani jednej miejscowości z terenu Podola. A zatem nie jest ono ważnym ośrodkiem produkcji rolnej, wiemy także, że nigdy nim nie było. Już dawniejsze rozprawy historyczno-gospodarcze wskazywały na hodowlany charakter podolskich gospodarstw folwarcznych z XVI i XVII w. oraz na wielkie trudności, na jakie napotykał tu transport zbóż.

Części historycznej poświęcono w atlasie 7 tablic, zawierających 32 kartogramów; z pośród nich 9 ilustruje dzieje powszechne, pozostałe (23) wyłącznie lub przeważnie sprawę polską. Atlas prof. Eugenjusza Romera jest pierwszym polskim, tak bogatym opracowaniem kartograficznym dziejów najnowszych. Nie posiadają takiej pomocy szkolnej nawet Niemcy, powszechnie bowiem tam używany atlas Putzgera (Historischer Schul-Atlas. Grosse Ausgabe. 48 Aufl. Bielefeld 1928) dziejom współczesnym (po 1914 r.) poświęca 6 małych tablic, zawierających tylko 9 kartogramów. Oba polskie atlasy historyczne (Nankego-Semkowicza i Natanson-Leskiego) poświęcają zagadnieniom powyższym stosunkowo mało miejsca, bo tylko po dwie tablice, a przytem ze względu na dość wysoką cenę, rzadko docierają one do rąk kształcącej się młodzieży. Dlatego w szkole polskiej nauka dziejów współczesnych opierała się w latach ubiegłych niemal wyłącznie na trzech mapach ściennych: Natanson-Leskiego (Przebudowa Europy, Wskrzeszenie Państwa Polskiego) i Szumańskiego (Szlakiem Legjonów). A zatem atlas prof. Romera, ze względu na swą bardzo bogatą treść, wysoką wartość naukową i stosunkowo niską cenę otwiera nowe, duże możliwości i niewątpliwie będzie z entuzjazmem powitany przez szerokie sfery nauczycieli-historyków.

W ocenie atlasu pragnę podkreślić przedewszystkiem jego wysoką wartość dydaktyczną. Każde zagadnienie otrzymało tu swobodny kartogram (niektóre po dwa), ilustrujący jego rozprzestrzenienie i rozwój historyczny przy pomocy barwnych punktów, linij i płaszczyzn. Umiar w ilości materjału toponemastycznego i umiejętna jego selekcja ogromnie ułatwiają orientację w mapach. Kilka przykładów najlepiej zilustruje metodę pracy autora i wartość atlasu. Kartogram zatytułowany „Polska anabasis" przedstawia ośrodki formowania się wojsk polskich w Ameryce, Europie i Azji (kolorowe punkty), ich koncentrację we Francji i odwrót 5 dyw. Strzelców Polskich (linie). Klęski naszej dyplomacji, która nie umiała bronić sprawy polskiej na kongresach, dobrze maluje stałe cofanie się granicy polsko-czeskiej (w okresie od 1918—20), uwidocznione w kartogramie „Śląsk Cieszyński" (linie kolorowe). To samo zjawisko ilustrują też trzy mapki, przedstawiające historję granicy niemieckiej (płaszczyzny). Granice zasięgów trzech powstań górnośląskich dają obraz potężniejącego tam stale

polskiego ruchu narodowego. W jednym z kartogramów w bardzo piękny i przejrzysty sposób, przy pomocy tylko jednej płaszczyzny czerwonej i dwóch kolorowych linij, przedstawiono dzieje granic dawnego i współczesnego Państwa Polskiego. Na tablicy 11 autor nakreślił obraz zmian, jakie Europie przyniosły lata od 1914—23; obraz ten uzyskano przy pomocy mapy politycznej Europy współczesnej, na której wykreślono wyraźną, czerwoną linią granice z 1914 r., a kilkoma rodzajami kresek zaznaczono obszary plebiscytowe, strefy zdemilitaryzowane i podlegające okupacji.

Sądzę, że w następnych wydaniach atlasu należałoby poczynić kilka drobnych uzupełnień. I tak odpowiednie kartogramy należy wzbogacić o następujące elementy: linja Curzona, zachodnia granica obszaru Polskiego Zarządu Cywilnego Ziem Wschodnich, granica terytorjum administrowanego przez gen. Żeligowskiego w latach 1920—22. Ponadto pożądane byłyby jeszcze cztery dodatkowe kartogramy: 1. zniszczenia wojenne na ziemiach polskich i rabunek mienia polskiego, 2. wojna na morzach i blokada Anglji, 3. front bałkański, 4. walka z Turcją i jej rozbiór.

Na końcowych stronach swej rozprawy o „Roli mapy w nauce...“ zamieścił prof. Romer następujący ustęp:

„Chodzą słuchy, że nauka o Polsce w II półroczu klasy IV ma być powierzona ex offo historykowi. Trudno w to uwierzyć!

Dzieje nowożytne, im bardziej zbliżają się do współczesnych, tem bardziej swą istotą oddalają się od dziejów, a stają się geografją. Nic też dziwnego, że konferencja pokojowa w Paryżu i wynikły z niej Traktat Wersalski, największy dokument dziejów współczesnych, miała między innymi wyraźny charakter wielkiego międzynarodowego kongresu geografów.

Jak nigdy bowiem przedtem w dziejach świata, ostateczne jego ukształtowanie się było niemal niezależnem od tzw. praw i przesłanek historycznych, jak nigdy do takiego znaczenia nie urosły czynniki geograficzne: etnograficzne, komunikacyjne i gospodarcze.

Dla tych jednak czynników ma niewątpliwie geograf więcej zrozumienia, aniżeli historyk, w geograficznym też warsztacie powstała ta pierwsza synteza współczesnych dziejów, które w Atlasie dla klasy IV do usług szkoły oddajemy.“

Ustęp ten tak bardzo krzywdzi nauczycieli historyków, że nie można pominąć go milczeniem.

Przedewszystkiem stwierdzić należy, że dzieje współczesne nie stają się wcale geografją, ani nie zbliżają się do niej bardziej niż np. dzieje średniowiecza. Historja i geografja mają oczywiście bardzo wiele punktów stycznych. Każdy historyk w swych studjach musi bardzo często posługiwać się metodą geograficzną: badać rozmieszczenie faktów i warunki przyrodzone, w jakich występują. Musi to robić z jednakową skrupulatnością średniowiecznik i badacz dziejów najnowszych. Wpływ przyrody na człowieka jest olbrzymi i występuje zawsze: w czasach przedhistorycznych i dzisiaj.

Czy znaczenie czynników geograficznych występuje w czasach najnowszych silniej, niż w wiekach ubiegłych? Trudno tu o stanowczą odpo-

wiedź. Mnie się zdaje, że ono jest tylko inne jakościowo. Mylnem jednak jest twierdzenie o niemal zupełnej niezależności ukształtowania świata współczesnego od przesłanek historycznych. Wszystkie bowiem traktaty pokojowe z lat 1919—23 były w dużej mierze wynikiem ścierających się programów i ideji politycznych, a traktat wersalski przedewszystkiem dyktatem kilku ludzi, dyktatem, który bardzo często przekreślał czynniki etnograficzne, komunikacyjne i gospodarcze. Klasycznym tego przykładem późniejsza nieco decyzja Rady Ambasadorów w sprawie podziału okręgu przemysłowego na Śląsku, podziału nie posiadającego żadnego geograficznego uzasadnienia.

Należy też pamiętać o tem, że historycy XX w. bardzo znacznie rozszerzyli zakres swych zainteresowań na zagadnienia gospodarcze i geofraficzne; na uniwersytetach powstały nawet osobne katedry, poświęcone historji społecznej i gospodarczej oraz geografji historycznej. Sam prof. Romer korzysta z wyników badań tych właśnie historyków, czego dowodem np. jego piękny i głęboko pomyślany artykuł „Krajobraz Polski" (Świat i życie t. IV. Lwów 1936).[1])

Nie będę odważał i porównywał ilości i jakości zrozumienia, jakie posiadają geografowie i historycy dla dziejów współczesnych. Jestem przekonany, że każdy geograf, a zwłaszcza antropogeograf, obeznany nieco ze współczesną literaturą historyczną, będzie świetnie uczył w II półroczu w IV klasie; ale geografowie-przyrodnicy napewno będą bardzo niezadowoleni, jeżeli poleci się im nauczanie historji i ustroju Polski współczesnej. Nakładano na nich ten obowiązek już dawniej i to wielokrotnie (bo właściwe ułożenie rozdziału czynności w szkole jest rzeczą bardzo trudną), ale wtedy zawsze słyszeliśmy ich głośne narzekania.

Tadeusz Ladenberger (Tarnopol).

Seignobos Charles, „Geschichte der französischen Nation". Monachjum. Oldenbourg. 1935. Str. 351.

Trevelyan M. G., „Geschichte Englands". Monachjum. Oldenbourg. 1935. T. I—II. Str. 811.

Wydanie przekładów niemieckich obu powyższych dzieł i zalecenie ich jako kompendjów historycznych dla „uzupełnienia sztandarowo programowej „Historji narodu niemieckiego" Stievego, która została szeroko omówiona na łamach Wiadomości Historyczno - Dydaktycznych w związku z aktualnemi wytycznemi historjografji III Rzeszy, łączy się też ze zmianą myśli przewodniej badaczy historji totalnego państwa niemieckiego. Odbiegli oni od haseł głoszonych przez dawnego przywódcę niemieckiego świata historycznego Leopolda Rankego, który dopatrywał się tajemnicy dziejów świata we wzajemnem ciągłem oddziaływaniu i następstwie sił politycznych, ich upadku i odbudowie, przyczem europejskie mocarstwa mają tu swój udział równomierny. Owym hasłom współpracy

---

[1]) Zresztą i dawniejszych historyków nie można posądzać o brak zrozumienia dla zagadnień geograficznych, posiadał je i to w wysokim stopniu nawet sędziwy Długosz.

i wspólnoty przeciwstawia historjografja powojennych Niemiec teorję odrębności sił politycznych każdego z wielkich narodów europejskich, rozwijających się tylko w imię jego własnych interesów i pewnych jemu tylko odpowiadających warunków; wprawdzie spływają one w ogólno-europejskie koryto, ale i tam zachowują swój odrębny nurt. Stanowisko potrzeby zbadania odrębności każdego z wielkich narodów pod kątem jego specjalnych linij rozwojowych podkreśla specjalnie historjografja III Rzeszy. Dzieło Seignobosa, czołowego historyka Francji, zostało zarejestrowane bezpośrednio po ukazaniu się francuskiego oryginału („Histoire sincère de la nation française“) na łamach naszego pisma.

Historja Anglji Trevelyana, profesora historji nowożytnej uniwersytetu w Cambridge rozpatruje wytyczne linje polityki angielskiej, które w rezultacie swym dały dzisiejszą Anglję mocarstwową. Dzieło pisane jest żywo i zajmująco, przechodzi od czasów najdawniejszych do doby współczesnej, daje ciekawe sylwety wybitniejszych postaci, nakreślone na tle rozwoju politycznego, gospodarczego i technicznego, w łączności ze zmiennemi prądami religijnemi i literackiemi, nawiązując także do wydarzeń na terenie pozaangielskim. Historja Trevelyana nie jest bezwzględną apologją dziejów narodu angielskiego, autor ma oczy otwarte na błędy lub fałszywe pociągnięcia polityczne swoich ziomków. Autor tak charakteryzuje wytyczne rozwoju Anglji: „Anglja jako mocarstwo sięga epoki Elżbiety, choć początki jej kultury sięgają wstecz do czasów króla Alfreda. Wytłómaczy to rzut oka na kartę: Mapy dawniejsze sporządzane w Aleksandrji lub w średniowiecznych klasztorach umieszczały Anglję na ostatnim krańcu świata. Dopiero odkrycie Ameryki i dróg morskich przesuwają w mapach następnych Anglję w środek i Wielka Brytanja staje się punktem centralnym dla komunikacji morskiej. Mieszkańcy Anglji dostosowując się do konjunktury wynikłej ze zmienionego położenia geograficznego uczynili z Anglji ognisko młodego transmorskiego handlu. W parze z ekspansją na zewnątrz poszedł rozwój wewnętrzny kraju. Anglja stała się matką parlamentaryzmu, rozwijając w ciągu wieków z wrodzonych skłonności swego narodu swoistą organizację, łączącą 3 czynniki; energiczny rząd, publiczną kontrolę i osobistą wolność, połączenie których uchodziło u innych narodów za niemożliwe“. Uwzględnienie tej linji rozwojowej jakoteż ustosunkowania się Anglji do morza w czasach nowożytnych, streszczając się w słowach — panować i zdobywać, dadzą — wedle Trevelyana — czytelnikowi klucz do zrozumienia dziejów Anglji“. *Z. K.*

Schnee Heinrich, Geschichtsunterricht im volkischen Nationalstaat. Bochum b. d. w. (1933). Str. 128.

Książka jest pisana pod wpływem nastrojów, panujących w partji narodowo-socjalistycznej bezpośrednio po dojściu do władzy. Nie jest systematycznem opracowaniem dydaktyki historji, ale szeregiem odczytów, które wskazują na to, co ma być w nauczaniu historji już teraz zaraz zmienione. Ciekawy jest ton książki, pewność doktryny, bijąca z jej kart. Kategorycznie są stawiane żądania pod adresem nauki, aby uwydatniała

to, co jest potrzebne z punktu widzenia jedności narodowej Niemiec „Positiv fordern wir... von der Geschichtswissenschaft, dass sie sich ernstlich um eine einheitliche deutsche Auffassung bemüht — str. 27, podobnie na str. 104). Kategorycznie rozwiązane są pewne kwestje, np. sławny spór o włoską politykę cesarzy, „jesteśmy z niej dumni“, albo „reformacji nie wolno traktować jako walki ras“ (str. 27). Bezwzględnem jest żądanie oświetlenia całości dziejów z rasowego punktu widzenia, rozszerzenia materjału w zakresie historji Germanów, prehistorji i historji ostatnich lat 1918—1933, ale poza tem autor nie zrywa z dotychczasowemi metodami nauczania i programami. Co do metody proponuje tylko drobne zmiany. Istotnie jakże potępiać pruską reformę szkolną z r. 1921—5, która stworzyła „Deutsche Aufbauschule“ i program nauczania oparła na „Deutschkunde“. Pochwala więc autor zasadę koncetracji, radząc jedynie unikania przesady w tym względzie, pochwala nawet wspólnotę pracy („Arbeitsgemeinschaft“), pragnie jednak przywrócić pełne znaczenie wykładowi w myśl uwag Hitlera w „Mein Kampf“. Bardzo osobisty jest, zdaje się, sąd autora o wartości powieści historycznej. Przypisuje jej bardzo dużą rolę, przedkładając powieść nad lekturę nudnych źródeł. Na temat powieści jest w książce cały rozdział z dość obfitą bibliografją (6 stron). Domaga się następnie autor ograniczenia materjału historycznego wogóle, aby uniknąć przeładowania faktami — tu cytat z „Mein Kampf“.

Trochę bardziej rewolucyjnie brzmi potępienie dydaktyki Petersa i teorji Diltheya za objektywizm, za bezowocne starania rozumienia ducha każdej epoki w myśl „idei humanistycznych i kosmopolitycznych“. Historja według opinji autora powinna być nastawiona politycznie, ma wybiegać w przyszłość. Ma płynąć wprost z zasad obecnego państwa. Celem historji jest wychowanie dla ludu i rasy (Volkswerdung, t. j. Volksbewusstsein und Rassenbewusstsein) oraz dla państwa wszechniemieckiego (grossdeutsche Reich). Czwartym elementem jest „Gott als Kuppel“, w innym miejscu: celem ruchu narodowo-socjalistycznego jest „Deutsch und Christentum“ (str. 127).

Co do materjału nauczania autor jest zwolennikiem zerwania z zasadą ciągłości (Lückenlosigkeit), inaczej nigdy nie starczy czasu na pogłębienie wiedzy tych epok, które dla dzisiejszych Niemiec mają pierwszorzędne znaczenie. Historję Starożytnego Wschodu radzi całkowicie odrzucić. Grecję i Rzym należy przerabiać szczegółowo, wszak to są dzieje rasy nordyckiej — cytat z „Mein Kampf“. Historję państw zachodnio-europejskich trzeba ograniczyć na rzecz Wschodu Europy i państw północnych. Historję chrześcijanizmu należy uwzględnić wyczerpująco, bo to jest „Wesenbestandteil deutscher Art“.

Osobny rozdział omawia szczegółowo jak należy przerabiać w szkole traktat wersalski, podaje nawet przy tem dyspozycje lekcyj i obfitą bibljografję. Dla nas warto wynotować następujące opinje autora: „Unsinnige Grenzbeziehungen besonders im Osten“, „Zerreissung Oberschlesiens“ (str. 57); rewizja granic jest konieczną (str. 62). „Keine deutsche Regierung wagen konnte solchen Vertrag (Ostlocarno) abzuschliessen, der Rewisionswille der deutschen Volkes war zu gross“. Tu autor nie przewidział paktu z 23 stycznia 1934.

W rozdziale o wychowaniu obywatelskiem w Trzeciej Rzeszy autor proponuje zastąpić słowo „Staat“ słowem „Reich“ o dużo silniejszym i czysto niemieckiem znaczeniu. Osobna nauka obywatelska jest zbędną — wszystkie przedmioty służą wychowaniu obywatelskiemu, a w szczególności historja przez traktowanie dziejów z ogólnoniemieckiego punktu widzenia. Tutaj wbrew poprzednio wygłoszonej opinji podaje autor mały program wiedzy obywatelskiej pod tytułem „Volk und Reich“. Podstawą ogólnoniemieckiego ujęcia historji jest rasa. Rasa jest według autora pierwszym i głównym motorem dziejów. Następuje krótki wywód teorji ras. Autor nie krępuje się przytem przyznać, że udział krwi nordyckiej u Niemców wynosi tylko 50%, a czystych nordyków jest w Niemczech 6—8%. Celem ruchu nordyckiego jest pomnożenie tego elementu, który jest „kulturalnie najbardziej produktywny“.

Na uwagę zasługują sądy autora o Austrji. „Maria Theresia“ to — „die edelste deutsche Fürstin“; wojna 7-letnia to „tragisches Ereigniss“. Walka z traktatem w St. Germain musi iść w parze z walką z dyktatem wersalskim, podział Austrji wyliczony jest wśród błędów popełnionych przez mocarstwa zwycięskie. Te zdania pozwalają się domyślać, że autorowi drogim jest niewymienione coprawda nigdzie pojęcie „Mitteleuropa“(wspomina w paru miejscach o „Lebensraum“).

Nie użył też autor jeszcze jednego wyrażenia, które przecież niewątpliwie oddaje jego sposób myślenia. Mianowicie pojęcia „Herrenvolk“. (Cytuje Gobineau pomija Chamberlaina). Z kart tej książki przebija jasno tendencja co do hegemonji, przynajmniej na obszarze od Alzacji po kraje Nadbałtyckie i Siedmiogród, t. j. wszędzie tam, gdzie zamieszkuje choćby drobna mniejszość niemiecka. *J. D.*

ZAPISKI BIBLJOGRAFICZNE

Smolarski M., „Dawna Polska w opisach podróżników“. Lwów, Książnica-Atlas, 1936. Str. 175.

Przedstawienie Polski, widzianej oczyma cudzoziemców na przestrzeni wieków, na podstawie opublikowanych relacyj podróżujących po Polsce obcych przybyszy, które dziś już stanowią cenne białe kruki i które przeważnie są niedostępne dla historyków znajdujących się poza centrami uniwersyteckiemi, jest pracą bardzo wdzięczną i pożyteczną. Książka zapoznaje nas z wrażeniem, które odnosili przybysze rozmaitych nacyj i stanów przybywający do Polski, i przynosi nader ciekawe wiadomości o kulturze, obyczajach i zwyczajach polskich, daje zmieniający się ustawicznie obraz wyglądu Polski. Selekcja materjału, rozplanowanie jego i interpretacja, dokonane w sposób jasny i umiejętny, czynią lekturę bardzo zajmującą tem bardziej, że autor pisze lekko, nie obciążając pracy swej balastem naukowym, ale czuwa przytem bacznie nad sprostowaniem wszelkich nieścisłości, któreby ewentualnie zdezorjentować mogły czytelnika, weryfikując je z miejsca; podaje też dane odnoszące się do osoby piszącego. Antologja opisów podróżników podmalowuje tło kulturalne i obyczajowe Polski od czasów Mieszka I aż do końca istnienia Polski przedrozbiorowej i jako zajmująca lektura dla młodzieży ułatwia

pracę wykładowcy historji. Zapoznaje też ona czytelnika ze sposobem korzystania z tego rodzaju źródeł historycznych, dając w formie przystępnej sposoby ich analizy i krytyki.

„Dawna Polska“ Smolarskiego zapoznaje czytelnika z bardzo ciekawym materjałem historycznym, uprzystępnionym przez przekład, umiejętność układu i interpretacji, i stanowi bardzo cenną pozycję w dziale pomocy naukowych.

Z. K.

„Teka miast Pomorskich“ 10 autolitografij St. Brzęczkowskiego. Słowo wstępne Henryka Kuminka. Warszawa, „Bibljoteka Polska“, 1936 r.

Dziesięć autolitografij przedstawia nam piękne zakątki miast Pomorza. Tematy nie są dobierane w myśl jakiejś koncepcji historycznej lub geograficznej; twórca tych obrazów to przedewszystkiem artysta. Pociągają go ciekawe gry świateł i cieni, piękna linij i sylwetek budowli. Przemawia więc to dzieło przedewszystkiem do naszego zmysłu i poczucia estetycznego. Ale prócz tego mówi do nas z tych 10 obrazów także historja Pomorza. Od starych warownych bram miejskich i romańskich kościołów, przez gotyk nadwiślański, renesans ratuszów i barok świątyń przechodzimy do żelbetonu Gdyni. — Krótkie słowo wstępne, napisane z polotem, uderza w struny uczucia i fantazji i podkreśla rdzennie polski charakter Pomorza i jego zabytków.

M. K.

Panorama plastyczna dawnego Lwowa. Lwów 1936. Str. 32.

Broszurka propagandowa Komitetu Organizacyjnego Towarzystwa Budowy Panoramy Plastycznej Dawnego Lwowa, zawiera 16 rycin, przedstawiających fragmenty zabudowań i murów obronnych Lwowa z drugiej połowy XVIII wieku. Ilustracje te mogą służyć jako materjał pomocniczy przy nauce historji, umożliwiając zapoznanie się z wyglądem dawnych naszych miast.

P.

Ossendowski F., Puszcze polskie. Poznań, Wydawnictwo Polskie, 1935. Str. 236.

Ossendowski F., Huculszczyzna. Poznań, Wydawnictwo Polskie, 1936. Str. 229.

Tom IX i X wydawnictwa „Cudów Polski“, cyklu monografij, poświęconych opisowi miast i ziem Rzeczypospolitej, którego tomy poprzednie omawiane były na łamach Wiadomości Historyczno-Dydaktycznych zajmuje się przedstawieniem dwóch nieomal przeciwległych krańców Polski. A choć „cudopolskie“ tomy mają już tradycyjnie ustaloną formę wydawnictwa, to jednak w szlachetnej emulacji każdy nowy tom zdumiewa od nowa bogactwem swych przepięknych ilustracyj, szatą coraz wspanialszą, w której sprzęga się kunszt malarski i fotografja wysokiej klasy, oraz podaniem materjału w wybornej formie literackiej, gdzie umiejętność operowania słowem łączy się z solidną podbudową sięgająca niejednokrotnie do najświeższych rezultatów badań w dziedzinie etnografji, etnologji, krajoznawstwa i historji.

Autor powyższych tomów, o nazwisku już chlubnie zapisanem w polskiej literaturze sięga tutaj po nowe wawrzyny. Specjalnem umiłowaniem jego cieszy się puszcza, która żywo przemawia do fantazji podróżnika i myśliwego, stąpa też śmielej wśród gąszczy drzew aniżeli po wysokich wierchach Huculszczyzny. Puszcza mazowiecka od pradziejów do czasów obecnych w swych resztowinach — fascynuje czytelnika. Ów pas chroniący Mazowsze przed wrogiem, „zielony pancerz graniczny“ jak zwie ją autor, staje się wdzięcznym tematem literackim, przepojonym naukowemi wiadomościami, reminiscencjami historycznemi, które autor ożywia spostrzeżeniami własnemi oraz intuicją badacza. Wykwita przed czytelnikiem

przeszłość, jak to w puszczach dawniej bywało, nieprzebrany skarbiec puszczański — puszcza augustowska o lazurowych oczach swych jezior, złączona więzią kanałów z wielką polską rzeką, przeorana pracą ludzką na przestrzeni wieków. A potem znów obraz kniei królewskiej, knyszyńskiej, z których autor przechodzi do skreślenia piękna „Podlaskiego Wersalu“ — Białegostoku, w dawnej i dzisiejszej postaci. Następnie szkicuje piękno puszczy błudowskiej i świsłockiej. A w końcu cudów cud — prapuszcza Białowieża. Ostatni rozdział poświęca autor Kurpiowszczyznie — puszczy zielonej i puszczy białej, owym resztkom kniei kampinowskich, które stanowiły obronne kresy mazowieckiej rubieży od pojezierza pruskiego i augustowskiego do Niemna, Narwi i Bugu, najeżone obronnemi pozycjami: Łomżą, Ostrołęką itd.; żywy ich opis stanowi zakończenie dzieła.

Huculszczyzna, słoneczny kraj dzikich wierchów, rozległych połonin, pełen egzotycznego czaru nie potrafił tak podbić autora jak urok puszczy. Autor nie opanował też tak tematu, jak w poprzedniej pracy, choć nie żałował trudu na zapoznanie się z gwarą i zwyczajami regjonalnemi, dla zwiedzenia krainy docierając nawet do ukrytych zakątków serca Huculszczyzny, prasiedzib w których ostały się nieskażone huculskie zwyczaje. Wartkim nurtem toczy się opowieść o Gorganach, górach Czywczyńskich i Hryniawskich. Rozsnuwa przed czytelnikiem interesujące fragmenty z Huculszczyzny — nawet tej odległej od utartego turystycznego szlaku, ale obrazy nakreślone nie dorównują w plastyce opowieściom puszczańskim. Pod względem naukowym zauważyć tu można pewne niedociągnięcia (np. niewyzyskanie bogatej literatury ukraińskiej odnoszącej się do Huculszczyzny i odnośnych zbiorów), a poglądy autora i wnioski w niejednym wypadku budzą poważne zastrzeżenia.

Oba tomy, których wspaniały materjał ilustracyjny nadaje się do wyświetlań w szkole, a płynna, zajmująca forma narracji czyni z nich lekturę łatwą i przyjemną, są cenną pomocą dla wykładowcy pragnącego zapoznać młodzież ze swoistem pięknem dwóch tych ziem Rzeczypospolitej i zachęcą czytelnika niewątpliwie do dokładniejszego ich poznania i zwiedzenia.

Z. K.

M a r u s z e w s k i A r t u r. Ochrona granic w dawnej Polsce i dzisiaj. (Bibljoteczka Żołnierza Korpusu Ochrony Pogranicza Nr. 13). Warszawa 1936. Str. 103.

Niewielka rozmiarami i popularnie napisana książeczka ujmuje zagadnienie obrony naszych granic na przestrzeni wieków. Autor, w żywym i barwnym opisie, przedstawia w 1 części metody obrony granic, stosowane w dawnej Polsce, z uwzględnieniem wiadomości o najwybitniejszych rycerzach granicznych. Następnie podaje charakterystykę stosunków panujących na pograniczu po odzyskaniu niepodległości, przechodząc zkolei do skreślenia obrazu działalności i zasług K. O. P.-u.

Broszurka ta została napisana przedewszystkiem dla żołnierzy K. O. P., ze względu jednak na zawarty w niej materjał może być bardzo użyteczną i przy nauce historji.

Wartość jej podnoszą piękne ilustracje i estetyczny wygląd.

P.

T a t a r z y w P o l s c e. Bezpłatny dodatek do nr. 2 Dziennika Urzędowego K. O. S. Wileńskiego. Nr. 19. Wilno 1936. Str. 47.

Celem pracy niniejszej jest dostarczenie materjałów nauczycielstwu do uwzględnienia czynnika regjonalnego przy nauczaniu historji i geografji w obrębie Okręgu Szkolnego Wileńskiego.

Tomik ten, jak sam tytuł wskazuje, poświęcony został zagadnieniu Tatarów polskich, których 5366, na ogólną cyfrę 5425 w Polsce, zamieszkuje terytorjum Wileńszczyzny.

W pierwszej części p. t. „Zarys dziejów ludności Tatarskiej w Rzeczypospolitej Polskiej“ p. L. Krawiec zajmuje się kolejno omówieniem osad-

nictwa tatarskiego, rolą Tatarów w okresie od XVI do XVIII w., udziałem ich w ruchach zbrojnych XIX stulecia i w walce o niepodległość, oraz współczesnem życiem kulturalnem. Charakteryzując ogólną działalność Tatarów polskich, kreśli również autor sylwetki dwóch wybitnych Tatarów, a to sławnego Józefa Bielaka, konfederata barskiego, i Aleksandra Sulkiewicza, działacza niepodległościowego i bohaterskiego żołnierza I Brygady.

Natomiast p. J. Tochtermann w części drugiej p. t.: „Wieś Sorok Tatary pod Wilnem" daje nam próbę monografji typowego osiedla tatarskiego w Polsce, ujętego naukowo z uwzględnieniem stanowiska krajoznawczego. Praca ta może służyć również jako metodycznie poprawny wzór uporządkowania materjałów z zakresu geografji i geologji, z uwzględnieniem stosunków gospodarczych, w związku z poznawaniem danego terenu.

Całość uzupełniona jest wykazem literatury przedmiotu i wyjaśnieniem nazw geograficznych.

Tak więc tomik ten jest cennym uzupełnieniem wiadomości o stosunkach naszych z Tatarami, i dlatego zasługuje na zapoznanie się z jego treścią.

H. Pazyrowa.

Dr. Tadeusz Ladenberger. Wiadomości z dziejów Polski. Tarnopol 1936. Str. 88.

Broszurka ta jest odbitką z większej pracy zbiorowej, a mianowicie z „Książki przodownika pracy społecznej na wsi".

W bardzo zwięzłej formie (na 86 str.) przedstawił autor zarys dziejów Polski aż do czasów najnowszych, bo do wybuchu wielkiej wojny, uwzględniając również zagadnienia społeczno-gospodarcze i kulturalne. Całość wykładu uzupełniona została 5 mapkami i wykazem lektury uzupełniającej, który zawiera 45 tytułów książek historycznych, mogących się nadać na lekturę i dla młodzieży szkolnej.

P.

Zieliński Tadeusz. Świat Antyczny. Część trzecia: Rzeczpospolita Rzymska. Warszawa—Kraków, Wydawnictwo J. Mortkowicza — Towarzystwo Wydawnicze w Warszawie, 1935. Str. 502. Z ilustracjami.

Cykl wielkich syntez dziejów antycznych pióra znakomitego uczonego, prof. Zielińskiego objął — jak dotąd — trzy tomy. T. I. nosi tytuł: Starożytność Bajeczna, t. II. Grecja Niepodległa, t. III. Rzeczpospolita Rzymska. Ponieważ ostatni tom zamyka autor na śmierci Cezara — można przypuszczać, że obdarzy on chętnych czytelników jeszcze tomem czwartym, poświęconym Cesarstwu Rzymskiemu. Chętni czytelnicy prof. Zielińskiego — to przedewszystkiem ci, którzy w książce historycznej szukają szlachetnej rozrywki, wzbogacającej wiedzę o przeszłości wielkich narodów — bez przeciążania pamięci balastem erudycji i bez potykania się o obfity materjał naukowy w postaci przypisów, bibljografji, wyjaśnień etymologicznych, filologicznych i t. p., czego w książkach Zielińskiego — ani śladu. Pisze on językiem niezwykle potoczystym, zrozumiałym, dzisiejszym, stylem raczej narracyjnym, niż sucho referującym, kładzie wielki nacisk na anegdotę i momenty dramatyczne. Całe okresy dziejów Italji połyka się, jak rozdziały interesującej powieści. Struktura dzieła chronologiczna opiera się na wiązaniu momentów przełomowych, stąd uzyskuje się łańcuch obrazów przekrojowych z silnem zaakcentowaniem roli wybitnych indywidualności.

Powyższe cechy syntez znakomitego historyka czynią z nich pierwszorzędny materjał lekturowy, nawet dla młodzieży kl. I. Nie nasuwają się zgoła jakiekolwiek obawy, by dla ucznia na tym stopniu książka Zielińskiego była niezrozumiała. Wręcz przeciwnie; pisze on właśnie jakby dla młodego czytelnika, zapalonego do wielkich ludzi i wielkich czynów. Zieliński nie wyklucza też legendy i mitów ze swej konstrukcji, traktuje ten materjał z równą powagą, jak zjawiska i postacie historyczne.

„Rzeczpospolita Rzymska" rozpada się na 8 wyczerpujących i dających się oddzielnie traktować rozdziałów: 1) Rzym Królewski, 2) Walka

stanów, 3) Zjednoczenie Italji, 4) Kartago, 5) Wschód grecki, 6) Epoka chwały, 7) Schyłek i 8) Koniec republiki. Jak więc widać z tych tytułów — autor trzyma się tradycyjnego podziału dziejów rzymskich, który i w nauce szkolnej utrwalił się od długich lat, co zwiększa przystępność tej książki dla młodzieży.

Szata ilustracyjna, w którą dzieło wyposażono, nie odpowiada wymogom, jakie się stawia technice drukarskiej. Wybór ilustracyj jest obfity i daje przedewszystkiem ciekawy pogląd portretów, ale wiele z tych rycin czyto z winy papieru czy klisz jest mało wyraźnych i bladych. Także mapki nie są dość wyraziste i czytelne.

Dr. Marjan Tyrowicz.

Fryderyk hr. Skarbek, Pisma pomniejsze tom I. Pisma ekonomiczne. Bibljoteka Szkoły Głównej Handlowej w Warszawie. Warszawa 1936. Str. XXVII+525.

Szkoła Główna Handlowa w Warszawie czci trzydziestą rocznicę swego założenia wydaniem nowego tomu dzieł ekonomicznych Fryderyka Skarbka. Dotąd zostały wydane cztery tomy prac tego wielkiego ekonomisty polskiego; wydawcy projektują w czterech następnych tomach pomieścić resztę jego dzieł. Przedsięwzięcie to będzie miało duże znaczenie dla poznania historji ekonomji polskiej.

Tom niniejszy zawiera wszystkie drobne pisma Skarbka, ogłaszane w czasopismach współczesnych, bądź pozostałe w rękopisach. Występuje w nich, jak pisze w przedmowie profesor Krzeczkowski, powolne i stopniowe rozwijanie się poglądów teoretycznych Skarbka, kształtowanie się jego światopoglądu gospodarczego. Rozprawki te zostały ułożone chronologicznie. W ten sposób chcieli wydawcy uwydatnić zainteresowania i kolejność rozwoju myśli Skarbka.

W omawianym tomie pomieszczono więc następujące prace Fr. Skarbka: Jakieby kanały w naszym kraju bić można; Krótki zarys ogólnych prawideł ekonomji politycznej podług A. Smitha; Plan dzieła o dochodzie publicznym ludów starożytnych, średniego wieku i nowoczesnych, a w szczególności o Francji i Anglji od środka XV aż do XIX wieku; Uwagi nad marzeniami platonicznemi w 5 nrze Pamiętnika Warszawskiego na k. 40 umieszczonemi; Prospekt dzieła o dochodzie publicznym ludów starożytnych, średniego wieku i nowoczesnych, a w szczególności Francji i Anglji od środka XV do XIX wieku; Uwagi nad myślą względem banku polskiego w 10 nrze Pamiętnika Warszawskiego umieszczoną; O handlu zbożowym i o ustawach tyczących się handlu tego; rozprawka wyjęta z dzieł Smitha o naturze i przyczynach bogactwa narodów. Z księgi czwartej rozdział V w Warszawie w drukarni Gazety Warszawskiej 1814 in 8° str. 28; W obiegu słów i wyobrażeń czyli projekt banku rozumowego; W obiegu pieniędzy i o przyczynach jego; Program prelekcyj o ekonomji politycznej; Program prelekcji o administracji i policji; Gospodarstwo leśne. Czy rząd może i powinien być właścicielem lasów?; List trzeci do redaktora Sybilli Nadwiślańskiej; Odezwa do deputacji kredytowej; Czy Sejm nie powinienby mieć udziału w ugodach o wieczne dzierżawy dóbr narodowych; Wyniki konkursu z r. 1821; Jakim sposobem nauki gospodarstwa narodowego uczyć się i nauczać należy; Teorja statystyki; Obraz statystyczny Anglji; Czem jest Grecja dla reszty Europy pod względem handlowym; Recenzja dzieła gospodarstwa narodowego Fr. hr. Skarbka; Rys ogólny nauki finansów dla użytku uczniów Uniwersytetu Królewskiego Warszawskiego; Wstęp do kursu ekonomji politycznej; Niektóre myśli o przeznaczeniu i dążności nauk ekonomicznych; Raport Wydziału prawa i administracji o rozprawach konkursowych z r. 1824/25; Dykcjonarz ekonomji politycznej K. Ganilha; Odpowiedź na prośbę o rozwiązanie wątpliwości umieszczoną w zeszycie 1 Pamiętnika Warszawskiego; Ogłoszenie konkursu na historję finansów dawnej Polski.

S. I.

Konstantynowicz J. B. dr. Wychowanie estetyczne w nowoczesnej szkole. Lwów, Lwowska Biblioteczka Pedagogiczna, 1936.

Nakładem Lwowskiej Biblioteczki Pedagogicznej wyszła bardzo pożyteczna praca w dwóch częściach: teoretycznej i praktycznej, pióra zdolnego historyka sztuki, a w szczególności poważnego znawcy teorji sztuki i estetyki, Dr. J. B. Konstantynowicza. Pracę tę, przeznaczoną dla nauczycielstwa szkół niższych i średnich, może z dużym pożytkiem czytać szersza publiczność, interesująca się zagadnieniami kultury estetycznej wogóle a w szczególności jej zaszczepianiem w umysłach dzieci i młodzieży. W części teoretycznej czytelnik zaznajamia się z uwagami autora o estetyce i ogólnej nauce o sztuce, o uczuciach wogóle, i o przeżyciach estetycznych w szczególności. Omawiając te ostatnie, autor podaje zasadnicze wiadomości dotyczące podmiotowych i przedmiotowych warunków stanu estetycznego, oraz roli czynników sensorycznych, motorycznych, asocjacyjnych i intelektualnych w przeżyciu estetycznem; poza tem więcej miejsca poświęca zagadnieniu apercepcji estetycznej. Rozdziały następne, poświęcone ogólnym uwagom o sztuce, o przeżyciach estetycznych i o twórczości artystycznej młodzieży, zamykają część teoretyczną. Wiadomości, jakie z niej wyniesie czytelnik mają mu posłużyć do pełnego zrozumienia i praktycznego stosowania w szkole wskazań autora, zawartych w drugiej części omawianej pracy, która jest poświęcona zadaniom szkoły w zakresie wychowania estetycznego. A więc: budynek szkolny jako czynnik wychowania estetycznego, estetyka osobista ucznia, ćwiczenia cielesne i organizowanie świąt narodowych jako czynniki wychowania estetycznego. Oto krótka treść drugiej części pracy Konstantynowicza, obfitującej w szereg niezmiernie cennych i oryginalnych obserwacyj, poczynionych przez autora nie tylko w czasie studjów teoretycznych ale także podczas długoletniego stykania się z młodzieżą i szkołą. Obfita bibljografja ułatwi czytelnikowi bliższe zaznajomienie się z tą dziedziną wychowania szkolnego, które na Zachodzie uzyskało już dawno pełne zrozumienie tak wśród nauczycielstwa jak i w szerszem społeczeństwie, u nas zaś jest dopiero w skromnych początkach. Trzeba wprawdzie stwierdzić, że programy ministerjalne dla nowych szkół uwzględniają w dużym stopniu postulaty wychowania estetycznego, nauczycielstwu jednak dawał się odczuwać brak odpowiedniego podręcznika. Brak ten wypełni praca Konstantynowicza, która jest pierwszą poważną w tym zakresie pracą w polskiej literaturze pedagogicznej. Nie sposób na tem miejscu oceniać szczegółowo tę ze wszech miar wartościową książkę; mogę tylko ograniczyć się do ogólnego stwierdzenia, że jest ona napisana rzetelnie, ze znawstwem i umiłowaniem przedmiotu, że materjał informacyjny, w niej podany, jest niezwykle skondenzowany i obfity, że jest to książka bardzo pożyteczna i jako taka szybko musi się doczekać drugiego wydania. I tutaj jedna uwaga pod adresem przyszłego wydawcy: niech nie szczędzi kosztów i wyda autorowi pracę w rozmiarach obszerniejszych, w których będzie on mógł wyczerpująco omówić wszystkie zagadnienia, które obecnie zaledwie zdołał naszkicować lub poruszyć, z wielką szkodą dla toku tak niezmiernie ciekawego wykładu, zwłaszcza w części pierwszej. A przedewszystkiem niech to nowe wydanie posiada dobre ryciny, reprodukujące dzieła sztuki, o których autor mówi w tekście; brak ich bowiem daje się czytelnikowi dotkliwie odczuć. Lwowska Bibljoteczka Pedagogiczna może się pochlubić dwoma nowemi zeszytami, które w każdej szkole i w każdej prywatnej bibljotece powinny się bezwzględnie znaleźć.

Dr. Kazimierz Majewski.

Ancel Jacques, Géopolitique, Paris Delagrave, 1936. Str. 120.

Geopolityka jest modną nauką, wywodzącą się z Niemiec w związku z patrjotycznemi nastrojami nauki niemieckiej. Jest stosowaniem argumentów geograficznych do zagadnień politycznych, a ilustrowaniem pro-

blemów antropogeograficznych konsekwencjami politycznemi. Ojcem duchowym tej geografji politycznej jest znakomity uczony niemiecki Ratzel. Odmiennemi torami idzie nauka francuska w „Géographie humaine" (Vidal de la Blache i Brunhes). Z tego punktu widzenia charakteryzuje wyrodną córkę Ratzla, geopolitykę, autor omawianej rozprawy, profesor paryskiego uniwersytetu. Mamy tu zatem zebrane tezy geopolityki, uzupełnione bibljografją, ujęte w cztery rozdziały: I Metody, gdzie autor omawia geografję polityczną francuską i niemiecką; II. Ramy granic w rozwoju wieków, gdzie znajdujemy przegląd typów granicy od starożytności po dzień dzisiejszy; III. Granica w przestrzeni — przeszkody naturalne, luki w zaludnieniu, różnice językowe, granice militarne i gospodarcze; IV. Naród — stosunek ziemi i idei reprezentowanej przez naród. Wszystkie te problemy, ujęte popularnie na szerokiem tle powszechnodziejowem, zainteresują nauczyciela geografji i historji, dając mu rozległy materjał porównawczy dla problemów poruszanych w nauce szkolnej.

Hasenkamp G. Die Weltmächte in ihrer politisch geographischen Struktur. Grundriss einer Vorlesung. Tübingen, F. Pietzker, 1936. Str. 88.

Inny charakter niż książka prof. Ancela ma rozprawa Hasenkampa, przedstawiająca konspekt jego wykładów. Autor reprezentuje kierunek niemieckiej, bojowej geopolityki, dla której prolegomena popularne stanowią jego wykłady. We wstępie mamy omówienie zasad geopolityki, a następnie przegląd najważniejszych państw od starożytności po dzień dzisiejszy, przyczem podkreślone są związki przeszłości z obecnym losem państw. Zagadnienia kolonjalne znajdują swe miejsce w rozdziałach poświęconych Hiszpanji, Anglji i Francji, osobno traktuje się Rosję, Chiny i Japonję. Kończy książkę omówienie mocarstwowego stanowiska pokrzywdzonych Niemiec. W dodatku omawia autor literaturę problemu.

Jakkolwiek literaturę Hasenkampa trzeba brać z wielką ostrożnością do ręki, to jednak znaleźć w niej można wiele pożytecznych myśli syntetycznych, któreby objaśniły i ilustrowały bieg dziejów powszechnych.

KRONIKA

— Posiedzenie Prezydjum Komisji Dydaktycznej P. T. H. odbyło się w Krakowie 8 października br. Obecni byli prof. J. Dąbrowski, Dr. H. Mrozowska, Doc. K. Piwarski, Dr. K. Popiołek i doc. K. Tyszkowski. Omawiano sprawy Wiadomości Hist. Dyd., programów licealnych, przygotowanie nauczycieli historji, nauki historji w szkołach mniejszościowych.

— Wakacyjny kurs historyczny. W dn. 2—15 lipca b.r. odbył się w Krakowie wakacyjny kurs dla nauczycieli historji, zorganizowany przez Min. W. R. i O. P. Siedzibą kursu było ognisko historyczne w gimn. im. J. Sobieskiego. Cały sprzęt szkolny ogniska i bibljoteka oddane były do użytku słuchaczy. Mogli też kursiści korzystać z książek i prac metodycznych, sprowadzonych z Centr. Prac. Histor. w Warszawie przez Instr. H. Mrozowską. Ilość słuchaczy (czek) wobec ogromnej ilości zgłoszeń przekroczyła przepisową liczbę 40. Większość słuchaczy mieszkała wspólnie w internacie seminarjum żeńskiego. Wieczorami zorganizowana „świetlica" rozbrzmiewała wesołym gwarem koleżeńskich zebrań, których inspiratorem był powszechnie lubiany „kierownik administracyjny" p. wiz. W. Horbacki.

Kurs poświęcony był zagadnieniom naukowym (35 godzin) i metodycznym (25 godzin). Plan kursu został ułożony pod kątem aktualnych potrzeb nauczycielstwa. Na pierwszem miejscu znalazł się więc „Przegląd najnowszej historjografji" znakomicie przedstawiony przez prof. W. Konopczyńskiego. Dr. T. Reyman, kustosz Muzeum prehistorji przy

Akademji Umiejtęności zapoznał słuchaczy z najnowszemi odkryciami w dziedzinie prehistorji Słowian i łaskawie oprowadził po Muzeum. Zagadnienia historji gospodarczej średniowiecza omówił doc. St. Inglot, w sposób łatwy i zajmujący przedstawiając najnowsze poglądy w tej dziedzinie. Do zagadnień ekonomicznych sięgnął prof. A. Krzyżanowski, akcentując konieczność wprowadzenia młodzieży w rozumienie terminów i pojęć ekonomicznych.

Ośrodkiem kursu były zagadnienia z historji sztuki. Z tej dziedziny pełne życia wykłady z dużem zrozumieniem względów pedagogicznych prowadził dr. K. Estreicher. Uzupełniało je zwiedzanie zabytków, którem kierował poza dr. Estreicherem znakomity znawca Krakowa p. wiz. Horbacki. Odbyli więc słuchacze 11 wycieczek, dokładnie i zajmująco informowani o artystycznych właściwościach i znaczeniu oglądanych dzieł sztuki.

Zajęcia w zakresie zagadnień programowo-metodycznych prowadzone były przez kierownika Ogniska Histor. na Śląsku dr. K. Popiołka i Instr. Minist. dr. H. Mrozowską. Dr. K. Popiołek omówił „Charakterystyczne właściwości nowego programu", koncentrując uwagę na zagadnieniach regjonalizmu i wycieczkach. Instr. H. Mrozowska w cyklu praktycznych zagadnień z metodyki nauczania historji prowadziła dyskusję ze słuchaczami, opartą na doświadczeniach szkolnych. Kilka dyskusyjnych referatów wygłosili uczestnicy kursu, np. pp. K. Lichtfried i J. Pawlikowska opracowały zagadnienie mapy jako punktu wyjścia lekcji historji, zestawiając przykładową listę takich lekcyj w kl. I, II i III. Duże zainteresowanie wywołała sprawa zeszytów historycznych. Dyskusja nad tem zagadnieniem znalazła oparcie w praktycznych przykładach, kurs bowiem rozporządzał znaczną ilością zeszytów uczniowskich, nadesłanych na prośbę p. Instruktorki. Wiele też uwagi poświęcono klasie IV-tej, przedewszystkiem lekturze czasopism. Wnioski z dyskusyj, pracowicie i umiejętnie zebrane przez p. Indelakównę, świadczą o pożytecznie spędzonych godzinach pracy na kursie.

Wśród słuchaczy kursu rozbrzmiewała opinja, że należałoby co roku w innym historycznym ośrodku kultury polskiej organizować kurs, związany z poznaniem zabytków danej miejscowości. Bowiem od nauczycieli historji wymagana jest znajomość Polski w takim stopniu, aby mogli wszędzie poprowadzić wycieczkę historyczną młodzieży, przygotowania zaś nie dają ani uniwersytety, ani pedagogja. *M. H.*

— Studjum dla kandydatów na nauczycieli historji w szkołach średnich na Uniwersytecie Lwowskim. Zadość czyniąc postulatom memorjału, wniesionego przez Sekcję dydaktyczną Oddziału Lwowskiego PTH, Wydział Humanistyczny zorganizował na wniosek prof. Fr. Bujaka studjum dla kandydatów na nauczycieli historji. Wykłady tego studjum są obowiązkowemi dla wszystkich studentów historyków, a poświadczenia z odbycia ich z wynikiem dodatnim warunkiem dopuszczenia do ostatecznego egzaminu magisterskiego z historji. Studjum obejmuje następujące wykłady i ćwiczenia: 1) „Zasady ekonomiki społecznej, elementy statystyki i historji doktryn społeczno-ekonomicznych" (2 godz. wykładów i 1 godz. ćwiczeń); 2) „Zasady kartografji i geografji ze szczególnem uwzględnieniem antropogeografji" (2 godz. wykładów i 1 godz. ćwiczeń; 3) Zasady prawa państwowego i jego doktryn (2 godz. wykładów i 1 godz. ćwiczeń); 4) „Analiza i opis dzieła sztuki" (2 godz. wykładów) i „Dzieje sztuki nowożytnej jako przedmiot szkolny" (1 godz. wykładu).

Sekcja Dydaktyczna Lwowskiego Oddziału P. T. H. opracowała na drodze ankiety rozesłanej do nauczycieli we Lwowie, Stanisławowie, Tarnopolu i Przemyślu wykaz książek popularno-historycznych, dostępnych w handlu księgarskim, a związanych z materjałem lekcyjnym kl. III gimn.

I. Czasy oświecenia, reform i rewolucyj. Strońska M. Czasy saskie. Nasza bibljoteczka nr. 22. — Kitowicz J. Opis obyczajów i zwyczajów za Augusta III. Bibl. narod. nr. 88. — Kozmiński K.

Jerzy Waszyngton. Warszawa 1932. — Mościcki H. Wernyhora, ksiądz Marek. Bibl. uniw. ludow. nr. 176. — Bogatyński Wł. Kazimierz Pułaski. Kraków 1929. — Wilkoszewski K. Pułaski. Warszawa 1929. — Szujski J. Rejtan na sejmie 1773 r. Bibl. uniw. ludow. nr. 185. — Chrzanowski I. Komisja Edukacyjna i jej posiew. Bibl. uniw. ludow. nr. 226. — Czartoryski A. Katechizm rycerski. Bibl. uniw. ludow. nr. 177. — * Gąsiorowska N. Polska na przełomie życia gospodarczego. Bibl. Składnicy nr. 4. — Gawlik M. Stanisław Staszic. Nasza bibl. nr. 6. — Hahn W. Stanisław Staszic. Lublin 1925. — Śliwiński A. Konstytucja 3-go maja. Warszawa 1916. Smoleński Wł. Znaczenie konstytucji 3-go maja. Bibl. uniw. ludow. nr. 205. — Wysocki W. Konstytucja 3-go maja. Kraków b. r. — Śliwiński A. Powstanie kościuszkowskie. Warszawa 1921. — Śliwiński A. Kościuszko. Warszawa 1922. — Chołoniewski A. Kościuszko. Warszawa 1931. — Smoleński Wł. Znaczenie Tadeusza Kościuszki w dziejach Polski. Bibl. uniw. ludow. nr. 202. — Szujski J. Bartosz Głowacki. Bibl. uniw. ludow. nr. 191. — Mościcki H. Jan Kiliński. Warszawa 1919. — * Gindrich W. Jan Kiliński i jego czasy. Warszawa 1936. — Mościcki H. Rzeź Pragi. Bibl. szkolna nr. 11. — Smoleński Wł. Przyczyny upadku państwa polskiego. Bibl. uniw. ludow. nr. 60.

II. Okres napoleoński w Polsce i Europie. Kukiel M. Żywot Napoleona. Warszawa 1921. (Bibl. Uniw. żołn. Dz. I. t. 20. l.). — Białynia E. Legjony i wojska polskie w wojnach napoleońskich. Warszawa 1925. — Kosiński A. Pamiętniki o legjonach polskich we Włoszech. Warszawa 1922. — Smoleński Wł. Jan Henryk Dąszawa 1918. — Mościcki H. Generał H. Dąbrowski. Warszawa 1918. — Mościcki H. Twórca pieśni Jeszcze Polska nie zginęła, J. Wybicki. Bibl. uniw. ludow. nr. 213. — Chrzanowski I. Nasz hymn Narodowy. Lwów 1932. — Rolle M. Czacki i Krzemieniec. Bibl. Macierzy nr. 102. — Skałkowski A. Pułkownik Niegolewski. Życiorysy zasłużonych Polaków nr. 1. — Ochwicz G. Rok 1809. Boje polskie nr. 5. — Łuniński E. Berek Joselowicz. Kraków 1928. — Skałkowski A. Bitwa pod Raszynem. Bibl. szkolna nr. 6. — Skałkowski A. Śmierć księcia Józefa Poniatowskiego. Bibl. szkolna nr. 7. — Skałkowski A. Rok 1812. Macierz Polska.

III. Czasy przemian gospodarczych, liberalizmu i reakcji. Czerwińska A. Piętnaście lat Rosji w Polsce. Warszawa 1928. — Limanowski B. Walerjan Łukasiński. (Plutarch Polski). Warszawa b. r. — Mościcki H. Promieniści, Filomaci i Filareci. Bibl. uniw ludow. nr. 47. — Gorzycki W. Walka Grecji o niepodległość. Bibl. Składnicy nr. 11. — Czerwińska A. Noc 29 Listopada 1830 r. w Warszawie. Warszawa 1917. — Śliwiński A. Powstanie listopadowe. Warszawa 1930. — Białynia E. Powstanie listopadowe. Warszawa 1925. — Krzemicka Z. Powstanie listopadowe. Lwów 1930. — Eile H. Rok 1830. Warszawa 1930. — Szpotański St. Powstanie listopadowe. Warszawa 1930. — Jarski Z. Iganie. Boje polskie nr. 9. — Pawłowski Br. Dwernicki. Boje polskie nr. 3. — Tokarz W. Ostrołęka. Boje polskie nr. 7. — Rolle M. Na ostatniej placówce. Lwów 1931.

IV. Ruchy wolnościowe w Europie i Polsce. Konarski K. O obowiązkach Polaka. Program działań z r. 1838. Bibl. uniw. ludow. nr. 212. — Galicz J. Generał Bem. Cieszyn 1921. — * Handelsman M. Zjednoczenie Włoch. Bibl. Składnicy nr. 8. — Czerwińska A. Od niewoli do wolności. Warszawa 1907. — Piłsudski J. 22 stycznia 1863. Boje polskie nr. 1. — Gawlik M. Powstanie styczniowe. Nasza bibl. nr. 3. — Białynia E. Powstanie styczniowe. Warszawa 1925. — Śliwiński A. Powstanie styczniowe. Warszawa 1919. — Dubiecki M. Echa powstania styczniowego. Zamość 1922. — Dubiecki M. Romuald Traugutt. Poznań 1924. — Dubiecki M. Bohaterski naczelnik powstania styczniowego. Bibl. uniw. ludow. nr. 208. — Gawroński R. Fr. Monografje z powstania styczniowego. Warszawa 1929. — Bruchnalska M. Ciche bohaterki. Miejsce Piastowe 1933. — Szelążek W. Artur Grottger na tle powstania styczniowego. Warszawa 1923.

V. Czasy zbrojnego pokoju i ekspansji gospodarczej. Rzepecka H. Kim był Karol Marcinkowski. Bibl. Macierzy nr. 81. — Stefczyk Fr. Początki i ogólne warunki rozwoju spółdzielczości w Polsce. Bibl. spółdzielcza. nr. 2. — Krzyżanowska I. Ksiądz patron Wawrzyniak. Bibl. Macierzy nr. 111. — Bielecki J. Doktor Fr. Stefczyk. Warszawa 1927. — Parandowski J. Ossolineum. Lwów 1928. — Fischer A. Zakład narod. im. Ossolińskich. Lwów 1928. — Krajewski J. G. Karol Szajnocha. Bibl. Macierzy nr. 110. — Zygmuntowicz Z. Marszałek J. Piłsudski o sobie. Warszawa 1928. — Sieroszewski W. Józef Piłsudski. Warszawa 1934. — Lepecki B. Od Sybiru do belwederu. Warszawa 1935. — Cepnik H. J. Piłsudski. Warszawa 1935. — Hincza S. Pierwszy żołnierz odrodzonej Polski. Łódź 1931. — Piłsudski J. Pisma wybrane, wyd. K. Kosiński. Warszawa 1930. — Wierna służba. Wspomnienia uczestniczek walk o niepodległość 1910—1915. Warszawa 1927. — * Kukiel M. Wybuch wojny światowej. Kraków 1934.

Książki obejmujące dłuższy okres dziejów. Oppmann A. Wodzowie Polski. Warszawa 1935. — * Bujak Fr. Rozwój gospodarczy Polski w krótkim zarysie. Bibl. spółdzielcza nr. 1. — Orsza H. Dzieje społeczne Polski. Warszawa 1921. — * Rutkowski J. Sprawa włościańska w Polsce w XVIII i XIX w. Bibl. Składnicy nr. 13. — Gerson-Dąbrowska M. Polscy artyści. Warszawa 1926.

Wykazem tym nie są objęte większe monografie naukowe, nadające się na lekturę młodzieży w wyjątkach. Broszury trudniejsze (dla zdolniejszych uczniów) oznaczono *.

— Istorik Marksist. 1936 kniga 2, publikuje (str. 117 n. n.) pismo Rady komisarzy ludowych z 4 marca 1936, ogłaszające konkurs na podręcznik historji dla szkół elementarnych. Do konkursu dopuszczono tak autorów jednostkowych, jak ich grupy, wyznaczając 4 nagrody: 100, 75, 50 i 25 tysięcy rubli. Podręcznik ma być przeznaczony dla III i IV klasy, t. j. dzieci 10—12 letnich. Ma zawrzeć historję narodów Związku Sowieckiego, wraz z krótkiemi wiadomościami z historji powszechnej. Objętość książki ściśle oznaczona: 18 arkuszy tekstu i 2 arkusze ilustracyj i map. Autorów obowiązuje trzymanie się szeregu wytycznych ideologicznych i dydaktycznych, które zostały wydane w szeregu cytowanych w ogłoszeniu konkursu rozporządzeń.

Na pierwszy rzut oka uderza niezwykle krótki termin konkursu; podręcznik miał być gotowy na 1 lipca 1936. Jednakże bliższe rozejrzenie się w warunkach pracy ukazują ją w innym, niż to początkowo wydawaćby się mogło, świetle. Instytut historyczny Sowieckiej Akademji Nauk zorganizował w związku z konkursem specjalny gabinet historji narodów ZSR. Zgromadzono tam wielką ilość opracowań i źródeł i nie tylko udostępniono je członkom konkursu, ale szereg zatrudnionych w gabinecie naukowców służy autorom podręczników dostarczaniem wszelkiego żądanego materjału bibljograficznego, czy też rzeczowego (por. kn. 2 str. 119 nn). Nie poprzestając na tym Gabinet urządził szereg zebrań autorów podręczników, poświęconych dyskusjom na tematy dydaktyczne i techniczne, związane z opracowywaniem podręcznika. Urządzono również wystawę materjału ilustracyjnego i t. p.

Jeżeli na pierwszy rzut oka tego rodzaju organizacja i warunki pracy budzić mogą zazdrość, to z drugiej strony nie można się oprzeć wrażeniu, że autorom pozostawiono w takiej drodze ogromnie mało pola do jakiejkolwiek pracy samodzielnej, sprowadzając ich w dużej mierze do roli li tylko rzemieślniczej. *E. M.*

Podręczniki historji w języku polskim w Z. S. R. R.: Nikolski N. M. Historja. Społeczeństwo przedklasowe. Wschód starożytny, świat antyczny. Podręcznik dla szkół średnich, piąty rok nauczania. Charków-Kijów 1934, str. 184 oraz Pokrowski M. N. Historja Rosji w ścisłym zarysie. Wyd. II. Charków-Kijów 1934, str. 247 (dla starszych klas szkół średnich i jako książka pomocnicza dla nauczycieli).

PRZEGLĄD BIBLJOGRAFICZNY DYDAKTYKI HISTORJI

1933—1935

I. DYDAKTYKA

Bandura L. Rola podań i baśni historycznych w życiu dziecka. Przyj. Szk. 33. r. XII. nr. 19. s. 673—7.

Batorowicz Z. Bitwa pod Grunwaldem na podstawie obrazu J. Matejki. Mies. Pedag. 33. r. XLII. nr. 12. s. 297—300.

Bąkowski S. Związki między przedmiotami w nowych programach. Ośw. i Wych. 33. t. VI. s. 60—73.

— Realizacja nowego programu w I kl. czteroletniego gimnazjum. Ośw. i Wych. 33. t. V. s. 469—87.

Biłek J. Kilka uwag dla uczących się historji. Ruch Pedag. 33. r. XXIII. nr. 2. s. 74—6.

Bornholtz T. O programie historji. Przegl. Pedag. 33. r. LII (17). nr. 29/30. s. 284—6.

Bornholtzowa A. Rola ilustracji w nauczaniu historji. Gimnazjum. 35. r. II. nr. 9. s. 329—35.

Bross K. Powstanie wielkopolskie w podręczniku historji dla szkół powsz. Przyj. Szk. 35. r. XIV. nr 4. s. 172—3.

Buczek K. Zagadnienie regjonalizmu w nauczaniu historji w szkole śr. Pamiętnik VI Powsz. Zjazdu Hist. Polskich w Wilnie. 35. s. 541—548 i nadb. Lwów. 35. s. 1 nlb+8.

Bujak F. Przygotowanie naukowe nauczyciela historji w szkole śr. Wiad. Hist. Dydakt. 35. r. III z. 3/4. s. 82—94.

— Reforma studjów historycznych na Uniwersytecie z punktu widzenia przygotowania do zawodu nauczycielskiego. Wiad. Hist. Dydakt. 33. r. I. z. 1. s. 1—21.

Chmielewski K. Wytyczne korrelacji w nauczaniu przedmiotów humanistycznych w kl. I. gimn. Warszawa. 34. Sprawozd. Miejs. Szkoły Ogólnokształcącej Męskiej w Warszawie.

Czytanie dzienników w szkołach powszechnych. Ruch Pedag. 33. r. XXIII. nr. 4. s. 153.

Dąbrowski J. Studja historyczne a kwalifikacje nauczycielskie. Wiad. Hist. Dydakt. 35. r. III. z. 1/2. s. 1—8.

Dedio S. O uwzględnianiu prehistorji w nauczaniu w szkołach śr. i seminarjach nauczycielskich. Wiad. Archeol. 33. t. 12. s. 15—16 i odb. Warszawa. 33.

Denter Z. Prace piśmienne z historji. Przegl. Pedag. 33. r. LII (17). nr. 19/20. s. 196—8.

Dobraniecki S. Aby realizować wychowanie państwowe. Życie Szk. 33. r. XI. nr. 9. s. 362—4. nr. 10. s. 405—7.

Dobrowolski H. Śląsk Cieszyński jako teren wycieczek historycznych. Cieszyn. P. Mitręga. 35. s. 21. Z prac i zagadnień obwodu szkolnego cieszyńskiego. Cz. II. i odb.

Drewnowski K. O korrelacji w nauczaniu j. polskiego i historji. Dzien. Urz. K. O. S. Warszawa. 34. r. V. nr. 7.

— Objektywne sprawdziany wiadomości z historji. Dzien. Urz. K. O. S. Warszawa. 35. r. VI. nr. 1. s. 31—6.

Dutkiewicz J. Aktualizacja na lekcjach historji w kl. V. Życie Szk. 34. r. XII. nr. 7/8. s. 280—4.

— Cele nauczania historji w liceum. Pamiętnik VI Powsz. Zjazdu

Historyków Polskich w Wilnie. 35. s. 538—540 i nadb. Lwów. 35. s. 1 nlb + 3.

R. — Tryon. Teaching of history in junior and senior high schools. Boston. 21. s. 258. Wiad. Hist. Dyd. 33. r. I. z. 1. s. 50—3.

Florczak A. O potrzebie systematycznych badań nad błędami popełnianemi przez uczniów przy nauce historji.. Wiad. Hist. Dydakt. 34. r. II. z. 2. s. 91—6.

Frycz S. O nauczaniu historji przy pomocy utworów literatury pięknej. Przeszłość. 35. r. VII. nr. 3. s. 38—46.

— Podstawy wychowania państwowego. Przyj. Szk. 33. r. XII. nr. 16. s. 541—54.

— Współdziałanie domu ze szkołą w nauczaniu historji. Przyj. Szk. 34. r. XIII. nr. 16. s. 747—9.

G. P. Zagadnienie nauczania historji na VII Międzynarodowym Kongresie Historyków. Przyj. Szk. 33. r. XII. nr. 15. s. 527—30.

Ganszyniec R. Mythologja a religja klasyczna w szkole. Kwart. Klas. 33. t. VII. s. 189—210.

Gąsiorowska N. Historja społeczno-gospodarcza w nauczaniu. Wiadomości Hist. Dydakt. 33. r. I. z. 1. s. 22—6.

— Nowe programy nauczania historji. Warszawa. Wydawnictwo Tow. Oświaty Demokratycznej „Nowe Tory“. 34.

— Sprawa nauczania historji na II Kongresie pedagogicznym. Roczniki dziejów społ. i gosp. 32/3. t. II. s. 581—4.

— W sprawie nauczania historji społeczno-gospodarczej w szkole zawodowej. Przegl. Hist. 33. t. XI. z. 1. s. 40—9.

Gebertowa G. Nowa pomoc naukowa. [Encyklopedja „Świat i Życie“]. Wiad. Hist. Dydakt. 34. r. II, z. 1. s. 28—32.

— Przewodnik metodyczny do podręcznika: „Z dziejów starożytnych i wczesnego średniowiecza“ dla I kl. gimn. Lwów. Książnica-Atlas. 33.

Godlewski M. bp. Uwagi o nauczaniu historji. Mies. Katech. i Wychowawczy. 33. r. XXII. s. 241—8.

Gruszczyńska A. Nauczanie historji pod kierunkiem. B. m. w. 34. s. 22.

Grużewski Wł. Korrelacja j. łacińskiego z historją starożytną. Kwart. Klas. 33. t. VII. s. 1—6.

Gryń Z. Uwagi o lekcji historji w kl. VI. Przyj. Szk. 35. r. XIV. nr. 6. s. 255—6.

Hirschberg A. Podręczniki historji dla kl. I i II gimn. Wiad. Hist. Dydakt. 35. r. III. z. 1/2 i odb. Lwów. 35. s. 7.

— Problem konstrukcji historji w szkole dla dzieci żydowskich. Zrąb. 33. r. IV. t. 15. s. 55—60.

Hłasko-Pawlicowa A. Regjonalizm w nauczaniu historji jako problem dydaktyczny i metodyczno-naukowy. Przeszłość. 35. r. VII. nr. 1. s. 1—5.

— Rola muzeum w nauczaniu historji. Mies. Pedag. 35. r. XLIV. nr. 2. s. 37—40.

— Wartości dydaktyczne i naukowe szkolnych wycieczek historycznych. Wiad. Hist. Dydakt. 34. r. II. z. 2. s. 65—74.

— Wartości wychowawcze i dydaktyczne szkolnych wycieczek historycznych. Mies. Pedag. 35. r. XLIV. nr. 5. s. 130—9.

Hoffman Jakób. Czynnik lokalny i regjonalny w nauczaniu historji. Głos Naucz. Woł. 35. r. I. z. 2. s. 5—9. z. 3. s. 6—8. r. II. z. 1. s. 12—13.

— Hoszcza. [Materjały do uwzględnienia historji lokalnej w nauce szkolnej]. Głos Naucz. Woł. 35. r. I. z. 3. s. 13—14.

Hoszowska Wł. Jak realizować nowy program historji. Część I. Warszawa. Gebethner i Wolff. 33. s. 96. (Wyd. 2. ibid. 34). R. Dutkiewicz J. Wiad. Hist. Dydakt. 33. r. I. z. 3/4. s. 169—71.

— Jak realizować nowy program historji. Cz. II. Kultura środowiska jako źródło kształcenia historycznego w szkole powsz. Warszawa. Gebethner i Wolff. 34. s. 70+1 nlb. R. J. D. Wiad. Hist. Dydakt. 34. r. II. z. 3/4. s. 184—6. Sprawozd. Dzien. K. O. S. Poznań. 34. r. XI. nr. 6. s. 436—7.

Hoszowski S. Historja społeczna i gospodarcza w polskiej szkole śr. Lwów. 32. s. 27. R. T. Lad. Roczniki dziejów społ. i gosp. 32/3. t. II. s. 580—1.

R. J. D. Deutscher Geschichtsunterricht der neuesten Zeit. Osterwick.

wyd. Rude (Bücherschatz d. Lehrers). 34. s. VI+265. Wiad. Hist. Dydakt. 34. r. II. z. 1. s. 32—33.

R. — Lippert. Geschichtsunterricht. Erfurt. 29. s. 189. Wiad. Hist. Dydakt. 33. r. I. z. 3/4. s. 155—9.

R. — Simon Ernst. Das Werturteil im Geschichtsunterricht mit Beispielen aus der deutschen Geschichte d. J. 1871—1918. Lipsk. 31. s. 157. Der neue Geschichtsunterricht. t. 6. Wiad. Hist. Dydakt. 34. r. II. z. 2. s. 106—9.

R. — Sturm K. F. Der Geschichtsunterricht der Volksschule im nationalsozialistischen Staate. Lipsk. 33. s. 82. Wiad. Hist. Dydakt. 34. r. II. z. 1. s. 33—6.

J. Kr. Dydaktyka na VII-ym międzynarodowym Zjeździe Hist. Wiad. Hist. Dydakt. 33. r. I. z. 3/4. s. 139—147.

J. M. Historja w kl. II gimn. Zrąb. 35. r. VI. t. 23. s. 111—13.

R. — Williams. A new Declaration for History w listopadowym i Madison Gathany J. Major Objectives in the Teaching of Current Events w październikowym nr. The Historical Outlook. Zrąb. 33. r. IV. t. 15. s. 152.

Jastrzębska J. O aktualizacji nauczania historji w V kl. szk. powsz. Szkoła. 35. r. LXVI. z. III. s. 57—61.

— O korelacji przy nauczaniu historji w V kl. szk. powsz. Szkoła. 34. r. LXV. z. X. s. 188—95.

— O nauczaniu historji w szkole powsz. Szkoła. 34. r. LXV. z. IX. s. 161—5.

— Ze Zjazdu w Bazylei w sprawie nauczania historji. Szkoła. 34. r. LXV. z. IX. s. 173—5.

K. A. Kilka uwag o nauczaniu terenoznawstwa na wycieczkach i obozach szkolnych i praktyczne wskazówki posługiwania się mapą w terenie. Wych. Fiz. 33. r. XIV. nr. 6/8. s. 232—45.

K. M. Sekcja Dydaktyczna T. M. H. Przegl. Hist. 33. t. XI. z. 1. s. 100—3.

Kałuski J. Wjazd Bol. Chrobrego do Kijowa. Szkic lekcji w kl. V. (Uczenie się pod kierunkiem). Echo Naucz. 34. nr. 8. s. 327—8.

Kamiński S. Aktualizacja w nauczaniu historji w VI kl. szk. powsz. Przyj. Szk. 35. r. XIV. nr. 5. s. 204—9.

— Tematy aktualizacji w nauczaniu historji w kl. V. Przyj. Szk. 35. r. XIV. nr. 16. s. 763—9.

Kapelczak M. Duch dziejów polskich a program nauki historji w szkole powsz. Przyj. Szk. 35. r. XIV. nr. 17. s. 836—7.

Kiken I. Problem „uczenia się“ i „nauczania“ w zastosowaniu do nauki historji w szkole powsz. Mies. Pedag. 33. r. XLII. nr. 5—6. s. 137—44, nr. 7. s. 179—82.

Kłodziński A. Problem ściślejszego uzgodnienia historji powszechnej z historją polską. Muzeum. 35. r. L. z. 2/3. s. 63—73.

— Warunki nowej koncepcji nauczania historji. Wiad. Hist. Dydakt. 33. r. I. z. 2. s. 65—71.

— Zmierzch dogmatyzmu w nauczaniu historji. Wiad. Hist. Dydakt. 34. r. II. z. 1. s. 1—12.

— Związek uniwersyteckiego studjum historji ze szkolnem. (Z powodu artykułu na ten temat prof. Łujaka). Wiad. Hist. Dydakt. 34. r. II. z. 1. s. 22—27.

Knapowska W. Geschichtsunterricht u. Gedächtnisbildung. Varsovie. Société Polonaise d' Histoire. 33. s. 10. (Odb. z: „La Pologne au 7-e Congrès International des Sciences Historiques“).

— Lektura historyczna młodzieży. (Referat wygł. na konf. rej. w Lesznie w r. 1934). Poznań. Druk. Państwowa. 35. s. 19.

— Oblężenie Poznania w r. 1704. (Szkic lekcji pokazowej w klasie II gimn. odbytej na konf. Ogniska Metodycznego Historji w Poznaniu, dn. 5. XI. 1932 r.). Dzien. Urz. K. O. S. Poznań. 33. r. X. nr. 1. s. 43—4.

— Wyobrażenie czasu w kształtowaniu pamięci historycznej. Wiad. Hist. Dydakt. 34. r. II. z. 3/4. s. 138—157.

Komunikat o najnowszych wydawnictwach. (Naukowych, dydaktycznych, kartograficznych.) II Konf. rej. krak. Ogniska Historycznego. Sprawozd. i streszczenia referatów. Kraków. 35. s. 11—16.

Kowaleńko W. Historja Polski w nowym programie gimnazjal-

nym. Przegl. Pedag. 33. r. LII (17). nr. 31/2. s. 302—4.

Kozicki Wł. O potrzebie nauczania teorji i historji sztuki w szk. śr. Muzeum. 33. t. XLVII. s. 213—5.

Krasicka J. Amerykańskie testy historyczne. Wiad. Hist. Dydakt. 33. r. I. z. 2. s. 94—9.

Kreczmar M. Nauczanie historji starożytnej z punktu widzenia obywatelskiego i państwowego. Zrąb. 31. r. II. t. 6/7. s. 69—80. R. Lechicka J. Wiad. Hist. Dydakt. 33. r. I. z. 1. s. 43—5.

— Poglądy starożytnych na historję jako przedmiot wychowania państw. i obywatelskiego. Zrąb. 34. r. V. t. 18. s. 24—45.

Kryński M. Nowe próby metodyczne. (Sprawozd. z lekcji hist. w II kl. gimn.) Dzien. Urz. K. O. S. Warszawa. 35. r. VI. nr. 5. s. 167—70.

Kulpa J. Badanie wyników nauczania z historji. Przyj. Szk. 35. r. XIV. nr. 17. s. 801—6.

Kuranc J. Lektura łacińska a literatura i historja europejska w szkole. Kwart. Klas. 34. t. VIII. s. 259—270.

Lechicka J. W sprawie wyników nauczania hist. w kl. I gimn. Wiad. Hist. Dydakt. 34. r. II. z. 1. s. 13—21.

— Wychowanie państwowe przy nauczaniu historji. Z zagadnień wychowawczych. Referaty wygł. na zjazdach dyrektorów Okr. Szk. Łódzkiego w r. szk. 1930/31. Łódź. 31. R. Wiad. Hist. Dydakt. 33. r. I. z. 1. s. 105—29.

— Znaczenie wychowawcze geogr. i Nauki o Polsce współczesnej. Z zagadnień wychowawczych. t. II. Referaty wygł. na zjazdach dyrektorów Okr. Szk. Łódzkiego w r. szk. 1931/32. Łódź. 32. R. Balicki S. Wiad. Hist. Dydakt. 33. r. I. z. 1. s. 45—7.

Lenkowski S. O lekcjach kultury klasycznej. Kwart. Klas. 33. t. VII. s. 273—81.

Lewandowska J. Oblężenie Poznania w r. 1704. (Szkic lekcji pokazowej w kl. II gimn., odbytej na konf. Ogniska Metodycznego Hist. w Poznaniu 5. XI. 1932). Poznań, odb. z Dzien. Urz. K. O. S. Pozn. 33. (nr. 1). s. 15. R. Jarosiewiczówna M. Wiad. Hist. Dydakt. 33. r. I. z. 1. s. 47—8.

Lichtschein M. Tablice do powtórzenia i utrwalenia wiadomości z historji. Przyj. Szk. 35. r. XIV. nr. 4. s. 146—9.

Loria J. Jak wzbudzić cześć dla religji antycznej. Kwart. Klas. 33. t. VII. s. 29—34.

R. M. E. Voigtländer W. Geschichte u. Erziehung. Grundlagen des politischen Geschichtsunterrichts. Langensalza. 34. s. 62. 8. Wiad. Hist. Dydakt. 34. r. II. z. 3/4. s. 186—7.

M. H. Pracownie historyczne. Przegl. Hist. 33. t. XI. z. 1. s. 50—5.

M. W. Sekcja nauczania historji na VI Powsz. Zjeździe Hist. Polskich w Wilnie. 17—20 IX 1935 r. Wiad. Hist. Dydakt. 35. r. III. z. 3/4. s. 77—81.

— Zagadnienie nauczania historji w świetle dyskusji na terenie międzynarodowym. Artykuł sprawozdawczy. Przegl. Hist. 33. t. XI. z. 1. s. 91—110.

Maleczyńska E. Dookoła realizacji programu historji w kl. I gimn. Gimnazjum 33/4 r. I. nr. 9. R. Zrąb. 34. r. V. t. 19—20. s. 157.

— i Gilewicz A. Materjały i wskazówki do nauczania historji Ziemi Czerwieńskiej (do r. 1772). Sekcja dydakt. Oddz. Lwowskiego P. T. Hist. Lwów. Z. N. im. Ossol. 33. s. 108+2 nlb. R. S. B. Wiad. Hist. Dydakt. 33. r. I. z. 3/4. s.179. Tyszkowski K. Nowa Książka. 34. r. I. z. 2. s. 77—78.

— Parę doświadczeń z szkolnej pracowni historycznej. Gimnazjum. 35. r. II. nr. 8. s. 285—9.

— Regjonalizm w nauczaniu historji. Wiad. Hist. Dydakt. 33. r. I. z. 1. s. 27—37.

— W sprawie lektury historycznej w wyższych klasach szk. śr. Wiad. Hist. Dydakt. 33. r. I. z. 2. s. 72—87.

— Z doświadczeń nad samodzielną pracą ucznia w obrębie nauczania historji w szk. śr. Wiad. Hist. Dydakt. 34. r. II. z. 2. s. 75—90.

R. — Schmidt E. L. Wendung zum Osten im Geschichtsunterricht w „Monatsschrift für höhere Schulen". Berlin. 33. Bd. XXXII. H. 3. s. 175—240. Wiad. Hist. Dydakt. 33. r. I. z. 3/4. s. 180—2.

Manteuffel T. O polski podręcznik historji średniowiecznej. Przegl. Hist. 35. zb. og. t. XXXII. s. 381—8.

M a n t e u f f l o w a M. Międzynarodowe zjazdy historyczne. (Notatka informacyjna). Przegl. Hist. 33. t. XI. z. 1. s. 86—90.

M a r t y n o w i c z ó w n a Wł. Organizacja pracy nauczyciela historji w szkole powsz. Wskazówki praktyczne. Warszawa. Gebethner i Wolff. 34. s. 88. R. Nowaczyk S. Wiad. Hist. Dydakt. 34. r. II. z. 3/4. s. 177—80.

— Uwagi metodyczne w związku z nauczaniem historji w seminarjach nauczycielskich. Przegl. Hist. 33. t. XI. z. 1. s. 34—9.

M e m o r j a ł P. T. Hist. w sprawie nauczania historji wedł. nowych programów. Wiad. Hist. Dydakt. 33. r. I. z. 3/4. s. 129—33.

M e n z e l J. Handel Gdańska w XV w. (Lekcja historji w kl. V). Życie Szk. 34. r. XII. nr. 3. s. 117—19.

— Jak realizować program nauki historji w kl. V szkoły powszechnej III stopnia. Przyj. Szk. 33. r. XII. nr. 13. s. 439—44.

— Nowe maszyny — koleje żelazne. (Lekcja historji na oddział VI). Przyj. Szk. 34. r. XIII. nr. 16. s. 766—8.

— O czem należy pamiętać opracowując rozkład materjału z historji dla kl. VI? Przyj. Szk. 34. r. XIII. nr. 14. s. 667—73.

— Odzyskanie Pomorza za Kazimierza Jagiellończyka (Lekcja historji w kl. V szk. powsz.). Przyj. Szk. 35. r. XIV. nr. 16. s. 775—7.

— Pogadanki historyczne na szczeblu I. Ognisko Naucz. 35. r. VII. nr. 1. s. 21—5.

— Regjonalizm a dwutorowość w nauczaniu historji w szkole powsz. Życie Szk. 34. r. XII. nr. 10. s. 413—416.

— Toruń za Kazimierza Jagiellończyka. (Lekcja.) Życie Szk. 34. r. XII. nr. 10. s. 416—18.

M i c h a ł o w s k a I. Gry w nauczaniu historji. Gimnazjum. 34. r. II. nr. 3. s. 87—89.

— Jeszcze o „grach“ w nauczaniu historji. (Z moich prób i doświadczeń.) Gimnazjum. 35. r. II. nr. 5. s. 179—82.

M i c h a ł o w s k a J. Zagadnienia wychowawcze w nowych programach. Warszawa. Gebethner i Wolff. 33. s. 95.

M i k i e w i c z A. Aktualizacja w nauczaniu historji. Przeszłość. 35. r. VII. nr. 12. s. 182—6.

— Historja regjonalna, lokalna i jej zastosowanie. Przeszłość. 35. nr. 5/6. s. 65—77.

— Wykresy, diagramy i niektóre inne metodyczne pomoce w nauczaniu historji. Przeszłość. 35. r. VII. nr. 7/8. s. 102—14.

M i l e n k i e w i c z J. Dzieje chłopów. Przyj. Szk. 35. r. XIV. nr. 16. s. 777—780.

M o r o z K. Szkic lekcji historji w kl. V w terenie. (Lekcja konkursowa.) Echo Naucz. 35. nr. 6. s. 152—4.

M o s z c z e ń s k a W. - M r o z o w s k a H. Przewodnik metodyczny do podręcznika historji na I kl. gimn. Lwów. Zakł. Nar. im. Ossol. 33.

— Przewodnik metodyczny do podręcznika historji na II kl. gimn. Lwów. Zakł. Nar. im. Ossol. 34. s. 39+1 nlb.

— Swoistość metodyki historji jako konsekwencja swoistości metodologicznej nauk historycznych. Przegl. Hist. 33. t. XI. z. 1. s. 20—29.

M r o z o w s k a H. Podstawy wychowawczego kierunku w nauczaniu historji. Przegl. Hist. 33. t. XI. z. 1. s. 1—19.

M u l c z y ń s k i K. Ilustracje historyczne. Ich gromadzenie, przechowywanie i zastosowanie. Przyj. Szk. 35. r. XIV. nr. 4. s. 141—5.

— Tablice do powtórzenia i utrwalenia wiadomości z historji. Przyj. Szk. 35. r. XIV. nr. 7. s. 318—19.

R. [N. N.] Deutler C. L. The Contemporary World w „The Historical Outlook.“ (omawia szkolną gazetkę historyczną.) Zrąb. 33. r. IV. t. 14. s. 125.

R. — Towler D. W. An Experiment in the History Laboratory w „The Historical Outlook“ za maj 1933. Zrąb. 33. r. IV. t. 15. s. 135—6.

R. — Frankl W. Geschichtsunterricht u. Politik w „Vergangenheit u. Gegenwart“. Zrąb. 33. r. IV. t. 13. s. 96—8.

R. — Howard B. A. History and „Civic“ w „The new Statesman and Nation“ z lipca 1934. Zrąb. 34. r. V. t. 19/20. s. 157.

R. — Kartozian A. K. Methods of Teaching History Through Biography w „The Historical Outlook“ z sty-

czania 1933. Zrąb. 33. r. IV. t. 13. s. 88—9.
R. — Maurette M. La paix et l' enseignement de l' histoire et de la géographie. Zrąb. 34. r. V. t. 18. s. 104.
R. — Mousset A. Vérité historique dans les manuels scolaires w „Revue de Paris". nr. 3. luty 1934. Zrąb. 34. r. V. t. 18. s. 103—4.
R. — Die deutsche Schule. z. 8. z lipca 1933. s. 417 i nn. artykuł O nauczaniu historji. Zrąb. 33. r. IV. t. 15. s. 139—40.
Nauka o Polsce współczesnej w seminarjach nauczycielskich. Warszawa. Z. P. N. S. P. 31. s. 44. R. Roczniki dziejów społ. i gosp. 32/33. t. II. s. 585.
Nowaczyk S. Aktualizacja w nauczaniu historji. Życie Szk. 35. r. XIII. nr. 2. s. 76—8.
— Błędy uczniów w historji. Praca Szk. 33/4. r. XII. nr. 6. s. 156—60.
— Cele nauczania historji w szkole powsz. (Rozwinięcie na materjale kl. V). Przyj. Szk. 34. r. XIII. nr. 10. s. 429—38.
— Czynnik lokalny i regjonalny w nauczaniu hist. Życie Szk. 35. r. XIII. nr. 4. s. 162—6.
— Dramatyzowanie w nauczaniu historji. Wiad. Hist. Dydakt. 33. r. I. z. 2. s. 88—93.
— Grupowanie materjału historycznego w obrazy. Praca Szk. 33/4. r. XII. nr. 4/5. s. 107—11.
— Ilustracja jako środek pomocniczy w nauczaniu historji. Przyj. Szk. 34. r. XIII. nr. 16. s. 742—6.
— Jak realizować wych. państwowe na terenie szk. powszechnej. Życie Szk. 33. r. XI. nr. 1. s. 1—5. nr. 2. s. 49—52. nr. 4. s. 150—4.
— Korrelacja historji z innemi przedmiotami nauczania. Życie Szk. 35. r. XIII. nr. 5/6. s. 220—3.
— Łódź. (Uwagi o lekcji historji w kl. VI). Przyj. Szk. 35. r. XIV. nr. 5. s. 213—7.
— Przewodnik metodyczny do „Opowiadań z dziejów ojczystych dla V kl. szk. powsz." Jarosza Wł. Lwów. Zakł. Nar. im. Ossol. 34. s. 115+1 nlb. R. Martynowiczówna Wł. Wiad. Hist. Dydakt. 34. r. II. z. 3/4. s. 180—184. R. Koza L. Przyj. Szk. 35. r. XIV. nr. 5. s. 221—2.
— Przewodnik metodyczny do „Opowiadań z dziejów ojczystych dla VI kl. szk. powsz. Jarosza Wł. i Kargola A. Lwów. Zakł. Nar. im. Ossol. 35. s. 137+1 nlb.
— „Świat i Życie" jako pomoc w nauczaniu historji. Przyj. Szk. 35. r. XIV. nr. 5. s. 222—4.
— Wycieczki historyczne. Życie Szk. 35. r. XIII. nr. 3. s. 124—7.
— Znaczenie wycieczek w nauczaniu historji. Przyj. Szk. 33. r. XII. nr. 15. s. 503—7.
Nowak A. Lekcja historji w kl. VI. (Powstanie Kościuszkowskie.) Echo Naucz. 34. nr. 10. s. 416—18.
Nowak J. Aktualizacja w nauczaniu historji. Praca Szk. 34/5. r. XIII. nr. 8. s. 234—8.
Oderfeldówna A. Muzea i atlasy kultury. (Próby i projekty.) Przegl. Hist. 33. t. XI. z. I. s. 56—67.
Olszewski Wł. Studjum historyczne w przyszłem liceum. Muzeum. 35. r. L. z. 2/3. s. 77—88.
— Szkolne studjum historyczne w ujęciu nowych programów. Muzeum. 33. r. XLVIII. z. IV. s. 216—28. i 34. r. XLIX. z. I. s. 9—17. i z. II. s. 9—17.
Ostrowski J. Obchody i uroczystości jako czynnik wych. państwowego. Zrąb. 34. r. V. t. 18. s. 56—62.
Papée S. Jak wyzyskać kulturę miejscowego środowiska dla przeprowadzenia osi programowej „Polska i jej kultura". (I kl. gimn.). Poznań. Druk. Państwowa. 34. s. 16.
Pelczar M. Uwagi dotyczące uczenia hist. gospodarczej w szk. zawod. B. m. w. 34. s. 10.
Papierkowski S. K. Próba korrelacji j. polskiego z historją i j. łacińskim w I. kl. nowego gimn. Gimnazjum. 35. r. III. nr. 2. s. 64—9.
Pohoska H. Historja w liceum. Referat wygłoszony na VI Zjeździe Hist. Pols. w Wilnie. Wiad. Hist. Dydakt. 35. r. III. 3/4. s. 95—103.
— Historja w szk. powsz. Wskazówki metodyczne dostosowane do nowego programu. Warszawa. M. Arct. 33. s. 174+2 nlb. R. Mally J. Zrąb. 33. r. IV. t. 15. s. 136—8.
— Konferencja w sprawie nauczania historji. (Bazyleja 9—11 czerwca 1934 r.) Gimnazjum. 1934 r. II. z. 2. s. 55—59. z. 3. s. 89—94.

— Nauka o Państwie. Referat wygł. na VI Zjeź. Hist. Polsk. w Wilnie. Wiad. Hist. Dydakt. 35. r. III. z. 3/4. s. 104—6.

— Zakres i metoda nauczania dziejów XX w. w szk. śr. Łódź. 35. s. 9. Rocznik Oddz. Łódzkiego Pol. Twa Hist.

Polkowska - Markowska W. Kursa początkowe dla dorosłych m. st. Warszawy. Przegl. Hist. 33. t. XI. z. 1. s. 68—78.

Potocki F. Lekcja historji z inscenizacją. (Oddział VI.) Przyj. Szk. 33. r. XII. nr. 4. s. 110—11.

Radlińska H. O współpracę historyków i pedagogów. Wiad. Hist. Dydakt. 33. r. I. z. 3/4. s. 134—8.

— W sprawie przygotowania nauczyciela historji. Przegl. Hist. 33. t. XI. z. 1. s. 29—33.

Radziwonowicz W. Wychowanie obywatelsko-państwowe a nauczanie historji. Warszawa. Wyd. K. O. S. Warsz. p. t. Z teorji i praktyki wychowania. 33.

Realizacja nowego programu. Uwagi ogólne o realizacji nowego programu w I. kl. gimn. Historja. Zrąb. 34. r. V. t. 18. s. 70—5.

rozkład, Szczegółowy, materjału naukowego z historji, ujęty tematami i rozłożony na tygodnie dla kl. V, VI i VII-ej. Łódź. Wyd. Druk. Państwowej. 35. s. 18.

R. S. S. Sturm K. F. Der Geschichtsunterricht der Volksschule im nationalsozialistischen Staate. Lipsk. 33. s. 82. Ruch Pedagog. 34. r. XXIII. nr. 8. s. 299—302.

S. T. Wytyczne w opracowywaniu podręczników historji w państwie Hitlera. Ruch Pedagog. 33. r. XXIII. nr. 31. s. 34—5.

St. F. Współdziałanie domu ze szkołą w nauczaniu historji. Przyj. Szk. 33. r. XII. nr. 19. s. 690—2.

Schulbaumówna Z. Filologja klasyczna w związku z innemi przedmiotami nauczania. Próba korrelacji. Kwart. Klas. 33. t. VII. s. 21—7.

Serejski M. H. II Zjazd międzynarodowy nauczania hist. (Bazylea, czerwiec 1934.) Wiad. Hist. Dydakt. 34. r. II. z. 3/4. s. 158—63.

Seweryn S. Elementy środowiskowe w nowych programach. Zrąb. 33. r. IV. t. 15. s. 6—40.

— Kilka uwag o korrelacji j. polskiego z innemi przedmiotami nauczania. Polonista. 33. z. 5/6. s. 215—26.

Siudaczyńska - Krogulska I. Mapa w nauczaniu historji w szk. powsz. Życie Szk. 34. r. XII. nr. 5/6. s. 217—25.

Skibniewski M. Znaczenie dydaktyczne historji w szk. śr. Tow. Wiedzy Chrześc. og. zbioru t. 15. Lublin. 33. s. 105. R. Dutkiewicz J. Wiad. Hist. Dydatk. 33. r. I. z. 3/4. s. 159—64.

sposobach, O różnych, używania podręcznika. II konf. rejonowa krak. ogniska hist., sprawozdania i streszczenia referatów. Kraków. 35. s. 3—10.

spostrzeżeń, (Ze) nad realizacją nowych progr. w gimn. Rejonowa konf. naucz. hist. Sprawozdanie z sekcji dydakt. Pol. Tow. Hist. w Brześciu n/B. Dzien. Urz. K. O. S. Brześć. 34. r. XI. nr. 10. s. 667—9.

Świderkówna C. Objektywne podstawy nauczania historji. Prace Dydakt. Oddziału Łódzkiego P. T. Hist. Nr. 2. Łódź. 33. 18+3 nlb. R. S. B. Wiad. Hist. Dydakt. 33. r. I. z. 3/4. s. 164. R. Tyrowicz M. Nowa Książka. 35. z. 1. s. 29.

Szelejewski J. Duch dziejów polskich a program nauki historji w szk. powsz. Przyj. Szk. 35. r. XIV. nr. 16. s. 770—4. i nr. 20. s. 995—6.

Trafalski A. Nauczanie historji w kl. I—V wedł. nowego programu. Nasza Praca. 34. nr. 5. s. 9—14.

Tyrowicz M. Domowa praca ucznia kl. I w nauce historji. (Szkic zagadnień). Wiad. Hist. Dydakt. 34. r. II. z. 2. s. 97—105.

R. — Stuckart W. Geschichte im Geschichtsunterricht. Frankfurt a/M. 34. s. 48. Wiad. Hist. Dydakt. 35. r. III. z. 3/4. s. 120—2.

R. Tyszkowski K. Hanke G. Die Kriegsschuldfrage in der deutschen Schule. Ein Führer durch die Vorgeschichte d. Weltkrieges. III Aufl. Langensalza - Berlin - Leipzig. Verl. von J. Beltz. 34. s. 118. Wiad. Hist. Dydakt. 34. r. II. z. 3/4. s. 187—9.

R. — Walther H. Vorgeschichte u. Geschichte des Weltkrieges im Ge-

schichtsunterricht. Leipzig. Teubner. 32. s. VIII+205. (Der neue Geschichtsunterricht Bd. 7.) Wiad. Hist. Dydakt. 33. r. I. z. 1. s. 53—4.

Urbański A. O aktualizacji w nauczaniu w odniesieniu do Niemiec. Przyj. Szk. 33. r. XII. nr. 11. s. 362—4.

Uwagi do programów poszczególnych przedmiotów. Szk. powsz. Historja. H. Pohoska.Ośw. i Wych. 33. t. V. s. 600—5. M. Gimnazjum. Historja ibid. s. 669—75.

W. K. Wyniki nauczania hist. w kl. I gimn. św. Kazimierza w Sejnach. Zrąb. 35. r. VI. t. 23. s. 107—9.

R. W. P. Fabre A. Historja cywilizacji a historja narodowa. W „Pour l'ére nouvelle". r. 33. z. 88. Zrąb. 33. r. IV. t. 15. s. 148.

R. — Rénaud L. Rola historji a neutralność szkoły. W „Journal des Instituteurs et des Institutrices". nr. 6. Zrąb. 33. r. IV. t. 15. s. 149.

Walicki M. Społeczno-wychowawcza i oświatowa rola muzeów humanistycznych. Kult. i Wych. 34. t. I. z. 4. s. 319—35.

Weiglówna Cz. Notatki uczniowskie w obrębie historji. (Spostrzeżenia z praktyki nauczycielskiej). Dzien. Urz. K. O. S. Łuck. 34. r. XI. nr. 1. s. 50—7.

— Realizacja pierwiastków wychowawczych przy nauczaniu hist. w szk. śr. Dzien. Urz. K. O. S. Łuck. 33. r. X. nr. 7. s. 297—302.

— Wyzyskanie samodzielności ucznia przy nauczaniu hist. w kl. I gimn. Dzien. Urz. K. O. S. Łuck. 34. r. XI. nr. 1. s. 44—50.

Wiwczaruk A. Materjał historyczny w kl. III szk. powsz. Dzien. Urz. K. O. S. Łuck. 35. r. XII. nr. 1/2. s. 22—7.

Wojciechowska J. Słowniczek wyrazów z zakresu dydaktyki. Przegl. Hist. 33. t. XI. z. 1. s. 105—8.

Wyniki nauczania hist. w kl. I wedł. badań przeprowadzonych w kl. II. II Konf. rejonowa krak. ogniska hist., sprawozdania i streszczenia referatów. Kraków. 35. s. 17—20.

Zand A. Nauka historij w Trzeciej Rzeszy. Zrąb. 33. r. IV. t. 15. s. 71—8.

— Wykorzystanie filmów historycznych w szk. śr. Gimnazjum. 35. r. II. nr. 9. s. 326—8.

Zieliński T. Religja antyczna w szkole. Kwart. Klas. 33. t. VII. s. 261—7.

Zwolakiewicz H. Przewodnik nauczyciela ludoznawcy. Cz. I. Jak poznawać swoje środowisko? Lublin. Związ. Naucz. Pol.-Okr. Kom. społ.-ośw. w Lublinie. 34. s. 128+VIII. R. M. S. Wiad. Hist. Dydakt. 34. r. II. z. 3/4. s. 199—200.

Żebrowska Z. Przegląd bibljogr. dydakt. hist. 1918—1932. Wiad. Hist. Dydakt. 33. r. I. z. 1. s. 58—64. z. 2 i s. 122—126. i odb. Lwów. 33. s. 14.

II. PODRĘCZNIKI

Arnold S., Leśniewski Cz., Pohoska H. Polska w rozwoju dziejowym. T. II. Zagadnienia ustrojowe, gosp.-społeczne i kulturalne. Warszawa. M. Arct. 34. s. 248. R. K. K. Wiad. Hist. Dydakt. 34. r. II. z. 3/4. s. 176—7. R. Wertheim S. Zrąb. 34. r. V. t. 19/20. s. 142—4.

Bornholtz T. Historja. Dla II kl. gimn. 73 ilustr. w tekście. Warszawa. Gebethner i Wolff. 34. s. 232. 5 tabl., ilustracje i 7 map poza tekstem, uwagi wyjaśniające do podr. R. Hirschberg A. Wiad. Hist. Dydakt. 35. r. III. z. 1/2. s. 47—51.

— Historja. Dla III kl. gimn. 64 ilustr. i 7 map w tekście. Warszawa, Gebethner i Wolff. 35. s. 248+3 nlb. (Uwagi)+3 tabl. ilustr. i 6 map poza tekstem.

Dąbrowski J. Historja. T. I. Dla I kl. gimn., liczne ilustr. w tekście. Lwów. Jakubowski K. S. 33. s. 168. R. Hirschberg A. Wiad. Hist. Dydakt. 35. r. III. z. 1/2. s. 47—51.

— Historja. T. II. Dla II kl. gimn., liczne ilustr. w tekście. Lwów, Jakubowski K. S. 34. s. 240+2 mapy.

— Historja. T. III. Dla III kl. gimn., liczne ilustr. w tekście. Lwów, Jakubowski K. S. 35. s. 212.

— i Zand A. Historja. Podr. dla szk. śr. zawod. Część I. Czasy starożytne i średniowiecze. (Do wygaśn. rodu Piastów.) Tablice synchronistyczne, pytania i ćwiczenia,

rysunki objaśniające na osobnych tablicach w końcu książki. Warszawa. Gebethner i Wolff. 33. 248+48 tabl.

— Wiadomości z dziejów Polski. T. I. Dla kl. V szk. powsz. Lwów. Jakubowski K. S. 33.

Damaschke W. Geschichte Polens für die Oberstufe der Volksschule u. die entsprechenden Klassen der Mittelschule. Teil II. Die Zeit der Adelsvorherrschaft im Wahlreich 1572—1763. Herausg. vom Landesverband deutscher Lehrer u. Lehrerinnen in Polen. 1931. Bydgoszcz. Verl. V. Johne's Buchhandl. 32. s. 1729.

Gebert B. Gebertowa G. Opowiadania z dziejów powszechnych ze szczególnem uwzględnieniem dziejów Polski. Cz. II. Wyd. 4 skróc. 69 rycin i 5 mapek. Lwów-Warszawa. Książnica Atlas. 33 [32]. s. 127+1 nlb.+1 mapka.

Gebertowa G. Jak to niegdyś było. Podr. hist. dla V kl. szk. powsz. Lwów-Warszawa. Książnica Atlas. 33.

— Z dziejów starożytnych i wczesnego średniowiecza. Opr. i źródła. Podr. do nauki hist. dla I kl. gimn. Lwów-Warszawa. Książnica Atlas. 34. s. 260+5 map, ilustr., tabl. R. Hirschberg A. Wiad. Hist. Dydakt. 35. r. III. z. 1/2. s. 47—51.

Geschichte des Mittelalters für höhere Klassen der Mittelschulen mit deutschen Unterrichtssprache in Polen. Bearbeitet nach der IV-en Aufl. des Lehrbuches von Cz. Nanke. Aprob. rozporz. Min. W. R. i O. P. z czerwca r. 1934. R. Dzien. Urz. K. O. S. Lwów. 34. r. XXXVIII. nr. 6. s. 349 [podane b. m. i r. wyd.].

Geschichtsbuch für Schulen mit deutscher Unterrichtssprache in Polen. Ausgabe A. Unterstufe I. Teil bis zur Hälfte des XVIII-en Jhs. frei bearbeitet nach dem Geschichtsbuche von W. Jarosz. Lwów. Państw. Wyd. Książek Szkolnych. 33. s. 201+95 ilustr. R. Chmielowska M. Wiad. Hist. Dydakt. 33. r. I. z. 2. s. 110—13.

Gutkowska M. Historja ubiorów. Z atl. zawierającym 349 rycin i XI tablic. Lwów-Warszawa. Książnica-Atlas. 32. s. 112, 164, XIII tabl. R. Budkowa. Kwart. Hist. 33. t. I. s. 486. R. Kruczkiewiczówna M. Wiad. Hist. Dydakt. 33. r. I. z. 3/4. s. 178—9.

Jarosz Wł. Opowiadania z dziejów ojczystych. dla kl. V szk. powsz. Cz. I. Do czasów saskich. Lwów. Zakł. Nar. im. Ossol. 33. s. 223+11 map+113 ilustr. R. Nowaczyk S. Wiad. Hist. Dydakt. 33. r. I. z. 3/4. s. 166—9. R. Koza L. Przyj. Szk. 35. r. XIV. nr. 5. s. 218—9.

— i Kargol A. Opowiadania z dziejów ojczystych dla VI kl. szk. powsz. Lwów. Zakł. Nar. im. Ossol. 34. s. 239+8 tabl.+9 map. R. Nowaczyk S. Wiad. Hist. Dydakt. 34. r. II. z. 3/4. s. 168—73. R. Wereszycki H. ibid. s. 173—5.

Kreczmar M. Podręcznik historji powszechnej na kl. I gimn. Lwów-Warszawa. Książnica Atlas. 33.

Moszczeńska W., Mrozowska H. Podręcznik do nauki historji na I. kl. gimn. Lwów. Zakł. Nar. im. Ossol. 33. s. 307+8 mapek. R. Mally J. Zrąb. 33. r. IV. t. 16. s. 141—2. R. Hirschberg A. Wiad. Hist. Dydakt. 35. r. III. z. 1/2. s. 47—51.

— Podręcznik do nauki historji na II kl. gimn. Lwów. Zakł. Nar. im. Ossol. 34. s. 284+VIII tabl. R. Hirschberg A. Wiad. Hist. Dydakt. 35. r. III. z. 1/2. s. 47—51.

— Podręcznik do nauki historji na III kl. gimn. Lwów. Zakł. Nar. im. Ossol. 35. s. 300+1 nlb+11 map. R. Hirschberg A. Wiad. Hist. Dydakt. 35. r. III. z. 3/4. s. 117—20.

Nanke Cz. Historja średniowieczna. Podr. dla kl. wyż. szk. śr. Wyd. 4. Lwów-Warszawa. Książnica Atlas. 34 [31]. s. 243+1 nlb.

— Historja nowożytna. Podr. dla kl. wyż. szk. śr. Cz. I. Od początku w. XVI do pierwszego rozbioru Polski i wybuchu rewolucji francuskiej. Wyd. 5. Lwów-Warszawa. Książnica Atlas. 31 [35]. s. 244.

— Historja nowożytna. Podr. dla kl. wyż. szk. śr. Cz. 2. Od pierwszego rozbioru Polski i wybuchu rewolucji francuskiej do czasów najnowszych. Wyd. 6. Lwów-Warszawa. Książnica Atlas. 31 [35]. s. 293.

Pawłowski S., Bystroń J. S., Peretiatkowicz A. Polska współczesna. Geografja polityczna, kultura duchowa, wiadomości prawno-polityczne. Wyd. 4 popr. i uzup. Lwów-Warszawa. Książnica Atlas. 28 [34]. s. VII+216.

Pawłowski S., Janelli M.

Polska współczesna. Podręcznik dla kl. VII szk. powsz. Wydanie 3. Lwów-Warszawa. Książnica Atlas. 34 [28]. s. XI+222.

Pohoska H., Wysznacka M. Śladami ojców. Czytanki historyczne. 1 Z. 12 rys. (2 Z. 14 rys.). Warszawa. M. Arct. 34. s. 47+1 nlb. +58+1 nlb. //

— Z naszej przeszłości. Podręcznik do nauki historji dla VI kl. szk. powsz. Warszawa. M. Arct i Nasza Księgarnia. 33. s. 192+1 mapa. R. Nowaczyk S. Wiad. Hist. Dydatk. 33. r. I. z. 3/4. s. 166—9.

— Z naszej przeszłości. Podręcznik do nauki historji dla VI lk. szk. powsz. Warszawa. M. Arct i Nasza Księgarnia. 34. s. 223+3 tabl.+4 mapy. R. Nowaczyk S. Wiad. Hist. Dydakt. 34. r. II. z. 3/4. s. 168—73. R. Wereszycki H. ibid. s. 173—5.

Schönbrenner J. Dzisiaj i dawniej na ziemiach polskich. Historja Polski dla V kl. szk. powsz. Warszawa. Bibljoteka Polska. 33. s. 203+3 mapy. R. Nowaczyk S. Wiad. Hist. Dydakt. 33. r. I. z. 3/4. s. 166—9.

— Dzisiaj i dawniej na ziemiach polskich. Historja Polski dla VI kl. szk. powsz. Warszawa. Bibljoteka Polska. 34. s. 223+5 tabl.+8 map. R. Nowaczyk S. Wiad. Hist. Dydakt. 34. r. II. z. 3/4. s. 168—73. R. Wereszycki H. ibid. s. 173—5. R. Koza L. Przyj. Szk. 35. r. XIV. nr. 5. s. 219—21.

Serejski M. H. Historja powszechna. na kl. I gimn. Warszawa. M. Arct. 33. s. 173+4 nlb.+199 rycin+8 mapek. R. Hirschberg A. Wiad. Hist. Dydakt. 35. r. III. z. 1/2. s. 47—51.

III. TESTY

Chłopski J. Historja. V. P. 1 A — (1 B). Ułożył Chłopski J. przy współpracy komisji w składzie: dr. Arnold S. prof. U. W. i dr. Serejski M., ilustrował Witkowski J. H. Warszawa. Instytut Testów Pedagogicznych. Druk. Artyst. 33. s. 8; s. 8.

Test. Wiadomości z historji. kl. V—(VI). Warszawa. Nasza Drukarnia. 35. s. 3 nlb.; 4 nlb. (Konferencja Rejonowa Rej. 6-o w Warszawie. Sekcja Drugoroczności, r. szk. 34/5.)

— Wiadomości z historji. kl. V. Warszawa. Nasza Drukarnia. 35. s. 4 nlb. (Konferencja Rejonowa Rej. 6-o w Warszawie. Sekcja Drugoroczności, 1 płr. r. szk. 35/6.)

— Wiadomości z historji. kl. VI. Warszawa. Nasza Drukarnia. 35. s. 3 nlb. (Konferencja Rejonowa Rej. 6-o w Warszawie. Sekcja Drugoroczności, 1 płr. r. szk. 35/6.)

— Wiadomości z nauki o Polsce współczesnej dla kl. VII szk. powsz. Warszawa. 34. s. 3 nlb.

— Z historji dla kl. V (VI) szk. powsz. Warszawa. 34. s. 2 nlb.; 2 nlb.

Wiśniewski J., Chłopski J. Historja. 1 G, 3 A — (3 B). Warszawa. Instytut Testów Pedagogicznych. 34. s. 8; s. 8.

TREŚĆ — SOMMAIRE:

ROZPRAWY — ARTICLES.

dres Redakcji: Lwów, Stryjska 18. — Administracji: Lwów, Uniwersytet.

Prenumerata za 4 zeszyty Zł. 8·—. Cena 1 zeszytu Zł. 2·50.
Zeszyt podwójny Zł. 4. — Księgarnie otrzymują 15% rabatu.
Konto P. K. O. 152.226.

łonkowie Polskiego Towarzystwa Historycznego otrzymują Wiadomości Historyczno-Dydaktyczne bezpłatnie.

Prezes Komisji Dydaktycznej P. T. H. Prof. Dr. JAN DĄBROWSKI
Kraków, ul. Ruska 4.

Ceny ogłoszeń: 1 strona — Zł. 100·—, 1/2 — 60·—, 1/4 — 30·—.

ękopisy przeznaczone dla Wiadomości Historyczno-Dydaktycznych powinny być przepisane na maszynie po jednej stronie.
Rękopisów Redakcja nie zwraca.

Z DRUKARNI ZAKŁADU NARODOWEGO IM. OSSOLIŃSKICH WE LWOWIE
POD ZARZĄDEM ADAMA WIERZBICKIEGO